نموذج ترخيص

أنا الطالب : راقي نعيم مصطفى عطية أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

"تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية وقياس أثرها في التفكير الناقد والدافعية في مبحث الثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن".

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: راقي نعيم مصطفى عطية

التوقيع:

التاريخ:

تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية وقياس أثرها في التفكير الناقد والدافعية في مبحث الثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن

إعداد
رامي نعيم مصطفى عطية

المشرف
الدكتور حامد طلافحة

قدمت هذه الأطروحة استكمالا" لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

تموز، ٢٠١٣

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية وقياس أثرها في التفكير الناقد والدافعية في مبحث الثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن) وأجيزت ٢٠١٣/٧/٨م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور حامد عبد الله طلافحة ،مشرفاً **أستاذ مشارك - مناهج الدراسات الاجتماعية**	
الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الله المومني، عضواً **أستاذ -مناهج وتدريس**	
الدكتور هشام إبراهيم الدعجه، عضواً **أستاذ مشارك -مناهج وتدريس**	
الدكتور ماهر مفلح الزيادات، عضواً **أستاذ مشارك - مناهج وتدريس (جامعة آل البيت)**	

الإهداء

إلى من مدحه رب الأرباب على كريم أخلاقه .....سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم السلام.

إلى المجاهدين المدافعين عن شرف هذه الأمة فوق كل أرض وتحت كل سماء

إلى كل غيور ......وكل غيورة على هذا الدين ....

إلى كل شاب عفَّ نفسه عن الحرام ،وإلى كل فتاة حافظت على جسدها من أن يكون وسيلة لإثارة النزوات أو وعاءا للشهوات.

إلى القابضين على دينهم في زمن أقبلت فيه الفتن كقطع الليل المظلم

إلى الشمعة التي أحرقت نفسها لإنارة دربي رمز حبي أمي الحنونة

إلى من أخذ بيدي وشجعني رمز قوتي وبأسي أبي الغالي

إلى رمز سندي وعوني إخواني و أخواتي .

إلى من اسمه فخراً ووساماً على رسالتي إلى من يذكرني بالله.. بدينه وأخلاقه وتواضعه... إلى ذلك الوجه الوضاء والابتسامة الجميلة إلى من علمني كلما ازداد الإنسان علماً ازداد تواضعاً، الأستاذ الدكتور أسامة أبو زيد حفظك الله وحفظ أهلك أينما حللت وأقمت .

إلى أحبائي الصغار نعيم وسلمى وماجدة وثريا وريتال وليان وليث وهبة الله وأحمد وجنا.

وأختم مسك إهدائي إلى من منها يفوح المسك إلى من علمتني الكثير ولم تبخل علي ولو بالقليل إلى من انتظرت أطروحتي بفارغ الصبر فكانت لي العون والدليل ، الدكتورة حنين محمد محمود الحيح (أم الوليد).

إليكم جميعا أهدى هذا العمل المتواضع

الباحث

شكر وتقدير

قال الله تعالى مُخبراً عن سيدنا سليمان - عليه السلام - : " قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ" النمل :١٩

ربنا لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك ، أحمدك حمد الشاكرين لنعمائك لا أحصي ثناء عليك أنت كما أثنيت على نفسك ، والصلاة والسلام على نبينا محمد الذي ربى المسلمين على الإسلام ، وترك الأمة على المحجة البيضاء ، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين ، أما بعد :

إن من خُلق المسلم أن ينسب الفضل إلى أهله فالشكر الجزيل إلى الدكتور حامد طلافحة الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة فوجدت فيه أخلاق الصالحين وعطف الآباء وعطاء العلماء ومرونة الحكماء ، فمنحني الرعاية والنصيحة الصادقة . كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر الموصول إلى كل أفراد أسرتي الذين كان لهم الأثر الكبير في دراستي وإلى كل من وقف معي ومنحني العزم والقوة ، كما وأشكر الدكتور عدنان العابد الدكتور الإنسان، وأشكر كل من حكم أدوات دراستي ومنهم الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي والأستاذ الدكتور سامي ملحم والدكتور احمد الكيلاني والدكتور عوده أبو سنينه والدكتور مظهر عطيات والدكتور محمد عباس والدكتورة أمية باكير، ولا أنسى أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى العاملين بمكتبة الجامعة الأردنية وأخص بالذكر السادة وليد عسكر ،والأخ أبو لؤي ، وثائر المشط ، وزياد أبو عمر ، كما أشكر مكتبة العامرية ممثلة بمالكها أبو عامر وأبناؤه الفضلاء والاخت أم أسامة والأخ الحبيب حسن وائل ،كما أتقدم بالشكر العميق إلى الإخوة الأستاذ يوسف أبو مسلم ، والأستاذ عبد السلام شقاقحة ، والأستاذ محمد الخضور لوقوفهم معي منذ بداية المشوار ،وأتقدم بالشكر إلى أصدقائي الأوفياء ناجي عكاوي ومحمد درويش وطه الزبيدي ومحمد شكوكاني وأمين المصري، وأختم شكري لكل من الأخوة د. أنس القرعان الصديق الصدوق ، ود. غازي قبلان ، والدكتور محمد الجيطان ، ود. أويس الجوابره، والأخوات د. نسيبة الصوا،د. هبه السفاريني.،د. غدير فراج.

جزاكـــــــم اللـــــــــــــــــــــه عني كل خيـــــــــــــــــرا

الباحث

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية وقياس أثرها في التفكير الناقد والدافعية في مبحث الثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن

إعداد

رامي نعيم مصطفى عطيه

المشرف

الددكتور حامد طلافحه

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية وقياس أثرها في التفكير الناقد والدافعية في مبحث الثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن .

وقد استُخدم في هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (ضابطة، وتجريبية)، (٢٨) طالباً -كمجموعة تجريبية طُبِّق عليها الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية ، و (٢٥) طالباً كمجموعة ضابطة طُبِّق عليها الوحدة التعليمية الرسمية، وبذلك يكون مجموع أفراد الدراسة (٥٣) طالباً.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أربع أدوات هي : قائمة للقيم الأخلاقية الإسلامية الواجب تضمينها في مبحث الثقافة الإسلامية والمرتبطة بقضايا طلبة الصف الأول الثانوي المعاصرة، واختبار في التفكير الناقد المستند إلى اختبار كاليفورنيا ،ومقياس للدافعية ،وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات لأدوات الدراسة بالطرق المناسبة ، و وُجدت مقبولة لأغراض الدراسة .

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً (٠.٠٥ ≥ α) في تنمية التفكير الناقد بمهارات (التحليل ،الاستقراء ،الاستنتاج ، الاستدلال ، التقييم) ، يُعزى إلى الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية ، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً (٠,٠٥ ≥ α) في تنمية الدافعية بأبعاده (المثابرة، الطموح، تحقيق الهدف) يُعزى إلى الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية.

وبناء على هذه النتائج اشتقت مجموعة من التوصيات .

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعد القيم أهم ما يقدمه النظام التربوي، ذلك أن نوعية الشخصية التي يسعى النظام التعليمي على تكوينها لا تتحدد بالجوانب المعرفية فقط وإنما بمنظومة القيم، إذ تكمن وظيفة التربية بوصفها عملية تنشئة اجتماعية في إكساب الفرد ثقافة مجتمعه وقيمه، وهي تستمد أهدافها من قيم المجتمع وعلى أساسها يتم اختيارها لنوع المعرفة.

ولقد حظيت دراسة القيم بالاهتمام من جانب العديد من المُختصين في مجال العلوم الإنسانية و الاجتماعية على حد سواء ؛ لما لها من أهمية بالغة في حياة الأفراد والمجتمعات ، فلا يمكن أن يكون هناك مجتمع يَنشُد أفراده التقدم والاستقرار دون أن يكون لهم قيم تعمل على توجيه سلوكاتهم توجيهاً صحيحاً ينسجم مع مبادئهم ومعتقداتهم الدينية (الزبون،٢٠١٠)

وتُعد القيم أهم ما يقدمه النظام التربوي، ذلك أنَّ نوعية الشَّخصية التي يسعى النظام التعليمي إلى تكوينها لا تتحدد بالجوانب المعرفية فقط وإنما بمنظومة القيم، إذ تكمن وظيفة التربية بوصفها عملية تنشئة اجتماعية في إكساب الفرد ثقافة مجتمعه وقيمه، وهي تستمد أهدافها من قيم المجتمع وعلى أساسها يتم اختيارها لنوع المعرفة، ويُعتبر موضوع القيم من أصعب وأهم الموضوعات التي يبحثها المُربون والمُفكرون ؛ وذلك لأنها تختص بتصرفات وسلوكات الأفراد، وهذه التصرفات يختلف تقديرها وتقييمها واحترامها من مُجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى، تبعاً لاختلاف ثقافات المُجتمعات وفلسفاتها المختلفة (أبو عليم،١٩٩٧).

وهي ترتبط بحياة الأفراد والجماعات وترتبط بدوافع السلوك والآمال والأهداف ، فالإنسان يبذل طاقته وجُهده وراء شيء ما بقدر ما يتناسب مع أهمية وقيمة ذلك الشيء ، فإذا فقد قيمته قل دافعه لبذل الجهد والطاقة والحماس تجاه هذا الشيء (عطيه وآخرون،١٩٩١).

والنسق القيمي ومُتضمناته يعد إحدى الركائز الأساسية في المُجتمع، خاصة بعدما أحدثته الثورة العلمية والتكنولوجية وغيرها من عوامل التغير الثقافي والتي أدت إلى إعادة تشكيل الكثير من معارفنا ومفاهيمنا وأفكارنا عن الحياة ، وتقويض أغلب تصورات الإنسان عن ذاته وعن عالمه (شموط،٢٠٠٩).

وتـأتي أهميـة القيم فـي قـدرتها علـى تحقيـق تكامـل الفـرد واتـزان سـلوكه وبالتـالي مُقاومتـه السـلوكات المُنحرفـة، وتحقيـق التـوازن بـين مصـالحه الشخصـية ومصـلحة المجتمـع، وتفضـيل المصـلحة العامـة علـى الخاصـة، فـالقيم هـي صـورة المجتمـع؛ لأنهـا الضـابط والمعيـار الأساسـي للسلوك الفردي الاجتماعي (آل عوض، ٢٠٠٦).

وهي مُوجهات للسلوك ومعايير يزن الإنسان بها نشاطه وسلوكه فتجعله يتسم بالتناسق وعدم التناقض في كل ما يصدر عنه وكل ما يقوم به من نشاط ، وتساعد القيم في التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة فإذا كان الفرد يتحلى بقيمة الصدق مثلاً أمكن التنبوء بسلوكه فـي المواقف التـي تستدعي صدقه مـع نفسـه والآخـرين ، وهـي مسؤولة عن الأحكـام التـي يصـدرها الفـرد علـى أي موضـوع أو تجاه أي موقف يواجهه في حياته ،كما وتسهم فـي تحريك القـوى الكامنـة لـدى الأفـراد كـــي ينـــالوا الرضـــا ويحظـــوا بـــالقبول الاجتمـــاعي ويشـــعروا بحســـن التكيـــف مـــع الآخـــرين (الخصاونة،٢٠٠٨).

وفي الإسلام تستمد القيم أهميتها كونها تعمل على بناء حياة الإنسـان عن طريـق تقديم الخيـر والتضحية، فهي تسمو بالفرد وترفعه فوق الماديات الحسية، وفي الوقت نفسه هـي عامـل مهم فـي ربط أفراد المجتمع، فالتربيـة الإسـلامية تُعنـى بسـلوك الفـرد مـع نفسـه ومـع النـاس وتتصـل بـه إلـى الخُلق الكامل عند الفرد المسلم (أبو عليم، ١٩٩٧).

والقيم الإسلامية مُشتقة من الإسلام ذاته ، فالإسلام منهاج كامل للعقيدة والشريعة والأخلاق، والقيم الإسـلامية تقوم علـى الأخـلاق والقيم العليـا كـأي ديـن ، وتضـع فـي اعتبارهـا أنَّ المجتمـع الإسلامي بانتسابه إلـى الإسـلام لـم يخـرج عـن كونـه مجتمعـاً بشـرياً ، يتكـون مـن أفـراد لهـم ميـول فردية ، توحي بها طبائعهم ككائنات حية لها من فطرتها غرائز مختلفة ، بجانب ما تميزت به من قدرة علـى التفكير ،ودور الإسـلام إزاء هذه الطبـائع البشـرية هو توجيههـا وتهذيبها، فالإسـلام لـم يحارب الطبيعية البشرية ، وما ركب فيها من غرائـز وشـهوات ، وإنمـا نظـم إشـباع هذه الغرائـز؛ تحقيقاً لتلك الطبيعة البشرية التي فطر الله الناس عليها ، وارتقاء – في الوقت ذاته – بالإنسان إلى مستوى الإنسانية (خطاطبه،٢٠٠١).

وتنمية القيم فـي الشخصـية الإسـلامية تعتمـد علـى تكـوين الـوازع الـذاتي فـي الـنفس البشـرية ، ومن ثم يصبح الإنسان كائناً ذا ضمير حي وإحساس مرهف ، يُراقب نفسه بنفسه ، ويُحاسب نفسه قبل أن يُحاسبه غيره. فالوازع الديني والباعث الأخلاقي الذي يهتم الدين بتثبيتـه فـي أعمـاق الـنفس

البشرية هو الضمان الأول والأكيد لسعادة المجتمع ، وتعتبر القيم صمام أمان في مُجتمعنا المعاصر ، وهي كفيلة بضبط علاقات الفرد بربه ونفسه وبأسرته ومجتمعه (الفريحات ،١٩٩٩).

وتعد القيم واحدة من القضايا التي دار جدل كبير حولها نتيجة التغيرات والمستجدات والتحديات في العصر الحديث ،خاصة مع تنامي موجات العولمة، والتي بالرغم من ايجابياتها التي لا يُمكن إنكارها إلا أنها في جانب القيم عولمة مجحفة، قوامها اندفاع ماديات مبتذلة تفرضها طبيعة التحولات التكنولوجية عبر الإنترنت والفضائيات والموضة والاتصالات والمؤسسات الثقافية ،والتي تعمل على تعزيز حضور عادات اغترابية تتعارض مع القيم العربية الإسلامية، ،وتهدد صيرورتها ومضامينها الإنسانية التي سجلت حضورها عبر التاريخ والحضارة (وطفة وعبد الغفور،٢٠٠٣).

فقد نشأ الطلبة اليوم في عصر تعرضت فيه المجتمعات المحافظة للتغيرات العالمية في ظل الحضارة المعاصرة، والتقدم التكنولوجي الذي يميز أنماط الحياة ووسائلها ومتطلباتها، فوقع الطلبة فريسة الصراع بين القيم الإسلامية والعادات والسلوكات المستوردة، مما أصابهم بالحيرة والقلق والتيه ، والذي انعكس على أنماطهم السلوكية واتجاهاتهم وميولهم في مختلف القضايا (الزيود، ٢٠٠٤).

ومما يدل على مظاهر زحف العولمة إلى المجتمع الأردني، ذلك العدد الهائل من مقاهي ومراكز الإنترنت في المدن الأردنية، فقد أُدخل أحد شوارع مدينة إربد موسوعة جينس للأرقام القياسية لاحتوائه على أكبر عدد من مقاهي الإنترنت، بلغ (٢٠١) مقهى، بينما تحتضن عمان أكثر من (٢٥٠) مقهى (العايد، ٢٠٠٢).

وقد أكدت العديد من الندوات والمؤتمرات والدراسات في الأردن على وجود أزمة قيمية ووجود مظاهر لصراع القيم عند الطلبة في الأردن، ففي عام (١٩٩٩)م عقد في جامعة اليرموك مؤتمر علمي حول "القيم والتربية في عالم متغير"، ومن أهم التوصيات التي خرج بها المؤتمر القيام بأبحاث تتعلق بأثر التقنيات الحديثة في القيم والتوازن بين القيم المعنوية والمادية، وقد دعا المؤتمر كليات التربية في الوطن العربي إلى ضرورة متابعة البحوث العلمية في مجال القيم سواء بحوث أعضاء هيئة التدريس أو البحوث التي يقوم بها طلاب الماجستير والدكتوراه (مؤتمر جامعة اليرموك، ١٩٩٩).

وعقد كذلك في جامعة الزرقاء الأهلية مؤتمر "الشباب الجامعي ثقافته وقيمه في عالم متغير" في عام (٢٠٠٤)م، وقد خرج المؤتمر بعدة توصيات أهمها، تضمين المقررات الدراسية الجامعية الموضوعات الدينية والأخلاقية والقيمية (مؤتمر جامعة الزرقاء الأهلية، ٢٠٠٤).

ومن الدراسات التي حاولت الكشف عن حالة الصراع القيمي لدى الطلبة في الأردن دراسة العايد (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى معرفة مدى تأثر المجتمع الأردني بالثقافات الأخرى، والتي خلصت إلى أن الطلاب قد تأثروا بالثقافات الأخرى القادمة عبر وسائل الإعلام والإنترنت، وأن نسبة (٣٧%) من المجتمع يرى بأن هناك تقليد للغرب نتاج تأثير وسائل العولمة.

فقائمة انتهاك خصوصيتنا الإسلامية والعربية طويلة، وآثارها على المجتمع عامة وطلبتنا خاصة واضحة جلية، لِمَ تزلزلت منظومة القيم في مجتمعاتنا؟ لم اضمحلت قيم العفة والشرف وسادت قيم السباق إلى عرض المفاتن ؟ لِمَ تراجعت قيم الزواج وتكوين أسرة وعفّ النفس والتحصن أمام سلوكات لاهثة خلف المتع الحسية المادية؟ لِمَ أصبحت الفتيات المسلمات تُتخذ تسلية ومغامرة رجولية ومسرحًا لعرض البطولة ؟ من هنا فإن المُتمعن في واقع مجتمعاتنا الإسلامية والعربية يجد أننا بحاجة إلى مراجعة لقيمنا الأخلاقية الإسلامية التي حث عليها القرآن الكريم وأكدت عليها السنة النبوية ،وذلك لما احتوته مجتمعاتنا من عادات دخيلة في ضوء التحديات المعاصرة .

وما يؤكد هذا الواقع المعاصر، عندما تقف اليوم بشارع ما بعاصمة عربية يُخيل إليك أنك في أحد الدول الأوروبية، أناس بملامح عربية مطلية بتعابير غربية، شباب عرب يتقلدون زينة النساء من أقراط وسلاسل ، فتطالعك أعينهم بجرأة رافعة شعار الحرية المطلقة الشخصية ألفاظ يتداولونها تقتحم اللغة الغَربية، وكأنَّ اللغة العربية قد أفلست من سعتها وطلاقتها وحسن بيانها لم تعد تواكب أو حتى تتماشى مع زيهم الغربي ومشيهم الراقص..الخ (الحربي،٢٠٠٧).

وفي ضوء ما سبق فإن التحدي الكبير الذي يُواجه المجتمع ليس خطر الحروب والأسلحة الذرية فحسب، بل يصاحبه انصهار القيم عامة والأخلاقية خاصة، وعلى هذا يجب أن يكون تعليم القيم هو الأساس في العملية التربوية، بل الغاية النهائية والعليا للتربية وليس كما يشاع أن التربية مصدر للتدريب التكنولوجي من غير أن يكون لها علاقة بالحياة الفضلى والأخلاق الكريمة. إن مثل هذه التحديات القيمية تتطلب أن يستجيب لها المنهج المدرسي وذلك من خلال التركيز والتأكيد على القيم الأخلاقية والروحية، وجعلها إطارا عاما يتم تقديم المواقف التعليمية ومعالجتها من خلالها (الشهراني، ٢٠٠٧).

لذا يمكن القول أن تنصل التربية من مسؤوليتها الأخلاقية ، يعني التخلي عن رسالتها الإنسانية على مستوى المجتمع والعالم ، فالتربية الأخلاقية تواجه اليوم عالمًا يشهد تطورًا هائلًا في كافة مجالات الحياة ، مما ولد مشكلات إنسانية على درجة عالية من العُمق والاتساع والخطورة ، على مستوى الفرد والجماعة بل وعلى الإنسانية جميعها (منصور،٢٠٠٦).

فالمنهاج له دور أساسي في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، ويعبر عن نظام قيمي ينطوي على المعايير والقيم التي تنظمها أهداف المنهج ، وعند اختيار محتوى المنهاج المدرسي يتطلب تحديد القيمة التي ينبغي تعلمها (الناجي والرواجفة،٢٠٠٢).

وتأخذ القيم في تعليم التربية أهمية خاصة؛ذلك أن التقدم العلمي والتكنولوجي وسيطرة وسائل الإعلام والاتصالات والعولمة وكل الظواهر المعاصرة في الحياة الإنسانية قد أورثت تغيراً في القيم والمنظومات التعليمية بشكل يحتاج إلى جهود علمية منظمة من القائمين على عملية التعليم وعلى مخططي المناهج على وجه الخصوص ، وفي مقدمتها مبحث التربية والثقافة الإسلامية التي تتصل بعقيدة النشء وثقافتهم وحياتهم بصورة مباشرة ، وتحدد أحكاما لكل ما يصدر عنهم (الخوالده،٢٠٠٥).

فبناء الشخصية المُتوازنة يتطلب التركيز بشكل أكبر على مناهج التربية والثقافة الإسلامية لخصوصيتهما في تنمية الجانب الإيماني ، وأن يخلُق المنهاج لدى الطلاب انطباعاً بأنَّ القيم الإسلامية قيم أصيلة لا يتطرق الشك إليها، صادقة في مضمونها ،ولتحقيق ذلك يجب على المُجتمع أنْ يتمسك بأحكام الدين وقواعده والأخلاق التي دعا إليها الإسلام ، حتى لا يقع الطالب في حيرة بين ما يتلقاه من قيم من خلال المناهج الدراسية وبين ما يجده مُطبقاً على أرض الواقع (الشوحة،٢٠٠٣).

وللكتاب المدرسي مكانة خاصة في المنهاج؛ لما له من دور أساسي في عمليتي التعلم والتعليم ، فهو أحد أهم مكونات محتوى المنهاج، وتحتل كتب التربية والثقافة الإسلامية مركزا حساسا بين الكتب المدرسية باعتبارها مادة تشتق مفاهيمها وتعاليمها من الدين الإسلامي ،لأن الإسلام هو العاصم من كل كبوة ،والحصن من كل ثغرة، يلجأ إليه الفرد كي يحصن مسيرته في الحياة ، ويلجأ إليه المجتمع حتى تستقيم سيرته (الشحومي،٢٠٠٦).

فالقيم روح المنهاج وما الناتج الحقيقي لعملية التربية إلا تحصيل هذه القيم، وبتمرير منظومة القيم هذه وما يصاحبها من معرفة واتجاهات من خلال المنهاج تتشكل شخصية الطلبة لاسيما في

مرحلة المراهقة، إذ يصل الطلبة في هذه المرحلة إلى التفكير المجرد الذي يمكنهم من استيعاب بعض القضايا التي لها علاقة بحياتهم، فهي من أكثر المراحل حرجًا ؛ بسبب ما يعتريهم في أثنائها من تحولات وتطورات في أبعاد جسمهم ومزاجهم ونفسياتهم وقدراتهم، بالإضافة إلى ميلهم إلى التمرد والتقليد؛ ولذلك فإن إكساب الطلبة القيم في هذه المرحلة تعد من أهم القضايا التي لابد من الأخذ بها (العجمي، ٢٠٠٢).

وترتبط القيم بالتفكير ارتباطاً وثيقاً، فالطريقة التي يفكر فيها الفرد تصبغ مظاهر حياته كافة وتحدد أنماط القيم والسلوك التي تصدر عنه، كما يتطلب اكتساب القيم تخطيط مجموعة من المواقف التعليمية المتنوعة، وتعتمد هذه المواقف على عرض القيمة المتعلمة في صورة مشكلة تضم قيمة إيجابية وعادات سلبية ، قد يُعبر عنها بالقصص أو بالحوار والمناقشة. وتعليم القيم عبر هذه المواقف القيمية والعادات المُناقضة لها، مما يضع المتعلم مع الخبرة القيمية المباشرة، ولا يقف به عند الدراسة النظرية التي تفرض القيم فرضاً دون تأسيسها على رؤية واضحة، وقاعدة معرفية ووجدانية حقيقية، وتهيئة المواقف القيمية تساعد الطلبة على الاختيار الواعي، ونقد وتقويم قيمهم في إطار من المعرفة المعمقة، والتفكير في عواقب ونتائج ما يختارون، ويُعد تعليم التفكير الناقد مدخلا مبكرا للتقليل من الجنوح الأخلاقي، والتقليل من فرص الجريمة، لأن هذا التفكير يعد الفرد لإدراك العدالة والأمن والقيم الأخلاقية، كما يقف التفكير الناقد ضد الكثير من العوامل وعادات العقل السلبية مثل: التفكير الانقيادي والعاطفي، أو التطرف في الرأي والتعصب الأعمى (العتوم ،٢٠٠٨).

لذا ينبغي الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين ، ذلك النوع من التفكير الذي يحمي صاحبه من الانقياد الأعمى دون تدبر أو تمعن أو رؤية للتيارات الفكرية المعادية لقيمنا الأخلاقية الإسلامية ، كما ينبغي توعية المتعلمين من خلال المناهج بما يدور حولهم من مواقف في المجتمع قد تكون وسائل الاتصال والتكنولوجيا كالإذاعة والتلفاز والإنترنت وغيرها مسؤولة عنها ، كما يجب أن يسهم الكتاب في تأكيد القيم والعادات الايجابية لدى المتعلمين ، بالإضافة إلى تدريبهم على تحليل المواقف وتقييمها من خلال التمارين والأسئلة التي يقدمها لهم (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٨).

فالمنهاج إذا ما أراد الاستجابة لمطالبه الأخلاقية فإنه ينبغي أن ينظر إلى الخُلق ليس على اعتباره فقط نتيجة تتمثل في مجموعة من القيم ، وإنما على اعتباره عملية ،وبصيرة ، وذكاء اجتماعي ، وقوة تتطلب نوعا من الربط بين القيمة الأخلاقية والتفكير الأخلاقي بصورة تكسب

المتعلم إحساسا بالواجب الأخلاقي ،وبهذا تكتسب الأخلاق قوة يتهيأ بها المتعلمون للاستجابة لضغوط الحياة المعاصرة (منصور ، ٢٠٠٦).

وحتى يكتسب الطالب القيم الأخلاقية من خلال مبحث التربية والثقافة الإسلامية فلا بد أن يكون مدفوعًا نحوهما بدافع ذاتي، فالدافعية من العوامل الضرورية في العملية التربوية ؛ لأنَّ ضعفها يَحول دون التعلم ، لذا فإن تحسين دافعية الطلبة للتعلم هدفاً تربوياً في حد ذاته ،إضافة إلى كونها وسيلة لتطوير التعلم ، ولهذا فإنَّ أهمية الدافعية تكمن في أنها وسيلة وغاية في آن واحد (العتوم ،٢٠٠٨).

والدافعية من أكثر المتطلبات السابقة للتعلم أهمية ، وبدونها لا يمكن أن يكون هناك إمكانية لحدوث التعلم بالرغم من توفر المتطلبات الأخرى له ، فهي المصدر للطاقة البشرية اللازمة لحدوث التعلم ، وهي الأساس الذي يُعتمد عليه في تكوين العادات والميول والقيم والاتجاهات والسلوكات لدى الأفراد (شحروري،٢٠٠٦).

وقد أكدَّ معظم التربويين على أهمية الدافعية للتعلم وعلاقتها بتحسن مستوى أداء المتعلم ، فالمتعلم عندما تكون دافعيته ضعيفة يُنتج ذلك تدني في مُستوى تحصيله، ونفوره من المادة الدراسية.

ويركز (جانيه) على دور الدافعية في عملية التعلم ؛ لأنه بدونها لا يقوم المتعلم بالنشاط ، كما أنها تجعل السلوك موجهاً نحو هدف يتشكل على هيئة أو صورة ما يتوقعه أن يتحقق ، ثم يقوم المتعلم بالانتباه إلى المثيرات الخارجية المحيطة به ، ويوجه كل اهتمامه نحو تحقيق الهدف ،وبذلك تزيد فاعلية التعلم (القواس،٢٠٠٧).

بل ثمة إجماع لدى علماء النفس بشكل عام على أهمية وجود دافع لكي يحدث التعلم الإنساني؛ ففي حالة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك ومن ثم لن يحدث التعلم ، لذلك تُشير بعض الدراسات إلى أنَّ الطلبة في مرحلة المراهقة هم غالباً عُرضة للنقص في الحوافز والدافعية نحو التعلم ، فمعظم الطلبة في هذه الفترة يعيشون فترة من التوتر النفسي العاصف ، والعديد منهم ينظر إلى المدرسة كمكان ممل والمنهاج بأنه غير مهم (العلوان والعطيات،٢٠١٠).

فالدافعية من المُحركات الداخلية التي تقف وراء السلوك الإنساني ، والذي يحدث نتيجة للعديد من الأسباب والتي ترتبط بمثيرات داخلية وخارجية ، ولذلك فإنه يُحبذ التعرف على حاجات ميول

واتجاهات ورغبات الإنسان عند حدوث السلوك وماهية الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ،والتي يُطلق عليها في مُجملها الدوافع . (أبو جادو،٢٠١٢) .

و دافعية الطالب تؤثر بتفاعله مع الكتاب المدرسي بما يحتوي من أهداف معرفية وقيمية، ويُعتقد أن هناك ضعفاً في دافعية الطلبة نحو مبحث التربية والثقافة الإسلامية، إذ يعتمد الطلبة أثناء حصص التربية الإسلامية إلى كثرة الخروج من الصف، وقد يأخذ ضعف الدافعية صورًا أخرى كأن ينصرف الطالب باهتمامه عن الدرس والمعلم ، أو ينشغل بشيء ما أو يثير الشغب مع زملائه، أو لا يقوم بالواجبات المدرسية، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات، مثل: رسلان وحماد (١٩٩٨)، وشحاته (١٩٩٨).

وقد أكدت توصيات الندوات والمؤتمرات والدراسات على وجود أزمة قيمية، ووجود مظاهر للصراع القيمي نتيجة للتغيرات والتحديات المعاصرة، وضرورة الاهتمام بالقيم في المناهج بشكل عام، والكتب وكتب التربية والثقافة الإسلامية بشكل خاص، وأكدت أيضاً مضامين رسالة عمان (٢٠٠٤) بضرورة الاهتمام بمبحث التربية الإسلامية لدوره بإيجاد الشخصية المتكاملة المحصنة ضد المفاسد، بتجنيب المتعلمين مخاطر الانزلاق في مسالك الجهل والفساد والتبعية، وتعريفهم بالقيم الإسلامية العظيمة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

أخذت كثير من المتغيرات العالمية والتحولات الكبرى والتطورات السريعة تؤثر في حياة الأفراد وتغير من العادات والآداب والأخلاق ، وتُزلزل مباني أخلاقية فتنهار في بعض الأحيان لتحل محلها مبانٍ أخلاقية جديدة بفعل تكنولوجيا الإعلام والاتصال ، والاطلاع على ثقافات الشعوب والأمم الأخرى، والانبهار بالحضارة المادية للغرب ، مما أدى إلى ظهور عادات جديدة وأنماط سلوكية وتقاليد وأخلاقيات جديدة.

وفي ظل هذا الجو المشحون بالتناقض والتباين يعيش الطلبة خاصة من هم في فترة المراهقة في تشتت ، فيقع فريسة لشتى التيارات ، مفتوناً ومصبوغاً بالغرب وبكل ما هو مُستورد بإيجابياته وسلبياته ،حيث يعيش بعضهم حالة من الحيرة والقلق ويستسلم لليأس والإحباط أو يتخلى عن تلك المبادئ والقيم التي تعلمها ونشأ عليها، فيعيش مُستجيباً لغرائزه ، مُستسلماً لهواه، خاصة في هذا العصر الذي سادت فيه فكرة التحررية ، وعلى أساس العلمانية التي تعفي الإنسان من قيود الدين وتكاليفه (كنعان،٢٠٠٨).

من هنا فإن كتب التربية الإسلامية تتجلى أهميتها في العملية التعليمية بإكساب الطالب القيم الإسلامية لاسيما في هذه العصر ، والذي يتطلب استقبال القيم بإمعان التفكير بها ونقدها وتقويمها قبل تمثلها وممارستها، ويُضاف إلى ذلك صعوبة اكتساب القيم الأخلاقية الإسلامية ما لم يكن هناك دافعية للتعلم، خاصة في ظل طريقة عرض كتب التربية الإسلامية، إذ تُعرض المعلومات بطريقة سردية قديمة لا تنمي التفكير (الخوالدة، ٢٠٠٤)، وقد أكدت على ذلك بعض الدراسات :كدراسة صلاحين (٢٠٠٣)، ودحبور (٢٠٠٦) ، مما قد يكون السبب في تدني اكتساب الطلبة للقيم الإسلامية وتمُثلها.لذا جاءت هذه الدراسة ، و التي تسعى إلى:

تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية وقياس أثرها في التفكير الناقد والدافعية في مبحث الثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن

وينبثق من مشكلة الدراسة الأسئلة الآتية:

١- ما القيم الأخلاقية الإسلامية الواجب تضمينها في مبحث الثقافة الإسلامية والمرتبطة بقضايا طلبة الصف الأول الثانوي المعاصرة ؟

٢- ما أثر تدريس الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن ضمن مهارات (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)؟

٣- ما أثر تدريس الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية في تنمية دافعية طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية في الأردن ضمن أبعاد(المثابرة ، الطموح، تحقيق الهدف)؟

فرضيات الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، صيغت الفرضيتان الصفريتان الآتيتان:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) في تنمية مهارات التفكير الناقد .

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) في تنمية الدافعية.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تعود أهمية الدراسة إلى مجالين: الأهمية النظرية، والأهمية العملية، أما الأهمية النظرية فإنها تكمن في:

أهمية موضوعها وذلك بتسليط الضوء على قضية هامة خاصة في هذا العصر ،وهو موضوع القيم الذي يشكل الملامح الأساسية لضمير المجتمع ووجدانه وفي تشكيل ضمائر أفراد المجتمع، ولاسيما القيم الأخلاقية الإسلامية، لما لها من قدسية مستمدة من صميم الدين الإسلامي الذي ختم الله به الرسالات، وإدخال القيم الأخلاقية الإسلامية في جذور التربية وفروعها يعني السعي في تنشئة جيل على اتجاهات وتصورات أخلاقية إسلامية محددة بنوع من القيم المدخلة والمراد إكسابها لهذا الجيل، وبالتالي صياغة الفكر والوجدان بالنمط الإسلامي المطلوب،إذ إن نهضة الأمة في جميع المجالات إنما يعتمد بشكل رئيس على القيم الأخلاقية التي تغرسها لأبنائها، كما تساعد هذه الدراسة في تحديد أهم القيم الأخلاقية الإسلامية الواجب تضمينها في مبحث الثقافة الإسلامية والمرتبطة بقضايا طلبة الصف الأول الثانوي المعاصرة، وبالتالي المساعدة في معالجة الخلل والثغرات المرتبطة بقيم الطلبة، والتي أصبحت تستمد من الشبكة الكونية (الإنترنت) مما يؤدي إلى ظهور أفكار دخيلة وسلوكات مُستهجنة وقيم دخيلة لا يقبلها ديننا الإسلامي الحنيف،كما أنها تتناول مرحلة هامة في حياة الإنسان وهي المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة).

أما من الناحية العملية فمن المؤمل أن تسهم الدراسة في:

مساعدة طلبة المرحلة الثانوية من خلال تزويدهم بوحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية ، والتي يمكن أن تُجيب عن بعض القضايا القيمية المرتبطة بحياتهم المعاصرة التي تشغل بالهم ، مما يؤدي إلى إكسابهم قيما أخلاقية إسلامية عن قناعة وتفكير، واجتنابهم سلوكات سلبية في ظل التداخل الثقافي ، والجو المشحون بالتناقض الذي يعيشونه،وأيضاً مساعدة مؤلفي مبحث الثقافة الإسلامية في تطوير مبحث الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء الوحدة التي تم إعدادها، وتزويدهم بقائمة من القيم الواجب تضمينها في كتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي، وتساعد هذه الدراسة معلمي مبحث الثقافة الإسلامية بتزويدهم بوحدة تعليمية ودليل للمعلم

يرشدهم لتدريس الوحدة ، مما قد يساعد في زيادة فاعلية الطلبة وزيادة مشاركتهم في العملية التعليمية، وخفض سلوكات الطلبة السلبية بالتخلص من القيم الدخيلة، مما ينعكس علي الواقع التربوي بشكل عام ،وتساعد المشرفين التربويين لمبحث الثقافة الإسلامية من خلال تزويدهم بإطار نظري وعملي في القيم الأخلاقية الإسلامية، حتى يقوموا بعمل دورات وورش عمل لتوجيه المعلمين لمراعاة ذلك في العملية التعليمية، كما أنها تقدم تصوراً حول العلاقة بين الاهتمام بالقيم الإسلامية المرتبطة بواقع الطلبة وتنمية مهارات التفكير الناقد وتنمية الدافعية.

حدود الدراسة :

تحدّدت نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

- الوحدة التعليمية (المقترحة) التي تم إعدادها من قبل الباحث وفق القيم الأخلاقية الإسلامية .

- تناولها مبحث الثقافة الإسلامية دون غيره من المباحث الأخرى.

- الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة.

- طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة ذوقان الهنداوي الثانوية التابعة لمنطقة عمان الثانية / لواء الجامعة.

- الحدود الزمانية : تم تنفيذ الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠١٢/٢٠١٣)م.

- اقتصارها على بعض الفقرات في اختبار كاليفورنيا والبالغة (١٩) من مجموع (٣٤) فقرة.

التعريفات الإجرائية :

الوحدة الدراسية : مجموعة الموضوعات التي تدرس في المرحلة الثانوية ، وما تحويه من مفاهيم وحقائق، ومبادئ، وأحكام شرعية إسلامية ، وأدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ،ومهارات وطرق البحث والتفكير ، وقيم واتجاهات (الخوالده،٢٠٠٧).

وتُعرف الوحدة التعليمية (المقترحة) إجرائياً: بمجموعة الدروس التي قام الباحث بإعدادها في ضوء منظومة القيم الأخلاقية الإسلامية ، مراعياً في ذلك المعايير الأساسية المتعلقة بعملية التأليف ، والمشتملة على نتاجات، ومحتوى ،وأنشطة وتدريبات وتقويم ، والتي تكونت في هذه الدراسة من (٨) دروس، العفة(١)، العفة(٢)، التقليد الأعمى (١) ، التقليد الأعمى(٢)، الصداقة (١)، الصداقة(٢) ، الاستقامة(١)، الاستقامة (٢).

التصـميم : عمليـة منظمـة تضـمن اتخـاذ مجموعـة مـن الإجـراءات لتحقيـق أهـداف محـددة ، مستخدماً في ذلك كافة الإمكانات المادية والبشرية (قزاقزة،١٩٩٧).

ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالإجراءات التي اتبعت في إعداد الوحدة التعليميـة المقترحـة كما أشير إليها في الفصل الثالث.

القـيم الأخلاقيـة الإسـلامية: هـي معـايير ومحـددات سـلوكية منبثقـة مـن مصـدري الشـريعة الإسلامي تنظم علاقة المسلم مع ربه ، ومع نفسه ، ومع غيره من بنـي جنسـه وغير بنـي جنسـه، عن قناعة واختيار، فـي أي مجـال من مجـالات الحيـاة ، تنظيمـاً فريداً خيراً ، يُحقق الغايـة الغايـة العظمـى مـن الوجـود الإنسـاني فـي هـذا الكـون علـى أكمـل وجـه ، دون تعـارض أو اضـطراب (الحسني،٢٠٠٧).

ويعرفها الباحث إجرائياً بالقيم التـي تـم التوصـل إليهـا، والتـي تكونـت مـن (٥٢) قيمـة موزعـة على أربع مجالات .

مبحث الثقافة الإسلامية: هما كتابا الثقافـة الإسـلامية المقرران فـي مـدارس المملكـة الأردنيـة الهاشـمية لمبحـث الثقافـة الإسـلامية والـذي تـم إقـراره مـن قبـل وزارة التربيـة والتعلـيم الأردنيـة، (الشوبكي،٢٠٠٣) وفي هـذه الدراسـة هـو الكتـاب والـذي تـم تدريسـه لطلبـة الصـف الأول الثـانوي (المستوى الثاني) في العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م .

المرحلـة الثانويـة: مرحلـة يلتحـق بهـا الطلبـة وفـق قـدراتهم وميـولهم وتـأتي بعـد المرحلـة الأساسية، وتساعد الطلبة علـى مواصـلة تعليمهم العـالي أو الالتحـاق بمجـالات العمـل ويتـألف هـذا التعليم من مسارين: التعليم الثانوي الشـامل، ومسـار التعلـيم التطبيقـي، وهـذه المرحلـة ممتـدة مـن الصف الأول الثانوي إلى الصف الثاني الثانوي،(الرشـدان وجعنينـي ،٢٠٠٢) وفـي هـذه الدراسـة فإن المرحلة الثانوية يمثلها طلاب الصف الأول الثانوي .

الدافعية: القوى الداخلية التي تنطلق مـن ذاتيـة الفرد وتُثير فيـه الرغبـة للحصـول علـى شـيء معين أو تحقيق هدف ما ، وهي التي تُوجه تصرفاته وسلوكه تجاه ذلك الشيء (عياصرة ،٢٠٠٦)

وتعرف الدافعية إجرائياً بالدرجة التي يحققها الطالب على مقياس الدافعيـة الـذي اسـتخدم فـي هذه الدراسة.

التفكير الناقد: "قدرة الفرد على إبداء الرأي المُؤيد أو المُعارض في المواقف المُختلفة مع إبداء الأسباب المُقنعة لكل رأي ، لذا يُمكن لكل فرد أن يُزاول هذا النَّمط من التفكير بصورة ذاتيَّة، أو من خلال التَّفاعل مع الآخرين ، ويكفي هنا أن يكون للواحد رأي في القضايا المطروحة ، وأن يدلل على رأيه ببراهين مقنعة حتى يكون من الذين يفكرون تفكيراً ناقداً"(العمري،٢٠٠٨).

ويُعرف التفكير الناقد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير الناقد ضمن المهارات التالية : (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم) الذي أعد لهذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصِّلة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالقيم عامة والأخلاقية خاصة،كما تضمن عرضاً للدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة والتي تشمل كلاً من التفكير الناقد والدافعية ، والتي تَمكّن الباحث من الوصول إليها بعد الرجوع إلى الدراسات والأبحاث المنشورة في الدوريات والمجلات المخصّصة والمتعلقة بموضوع الدراسة.

أولاً: الإطار النظري:

عاش المجتمع الإسلامي منذ عهد الرسول - صلى الله عليه وسلم- مجتمعاً قيمياً محافظاً على أخلاقه وتصرفاته، سواء أكان ذلك من خلال تعامل المسلم مع أخيه المسلم أومن خلال تعامل المسلم مع غير المسلم ، ولا شك أنَّ ذلك كان نابعاً من شدة إيمان المسلمين وتعلقهم بدينهم وعقيدتهم ، وخوفهم من ربهم عز وجل ، ولكن مع مرور الزمن ودخول الناس في دين الله أفواجاً توسعت المعاملات بين المسلمين ، ودخل بينهم غير المسلمين من أهل الديانات الأخرى، وحدثت تطورات على مستوى الحياة الشخصيَّة والاجتماعيَّة مما أدى إلى حدوث خلل في المعتقدات والقيم والسلوكات، أدت بدورها إلى حدوث فجوة بين الواقع والمأمول لحال المسلم في حياته الشخصية والاجتماعية (الشحومي،٢٠١٠).

ومع تطور الزمان دخلت التكنولوجيا بتقنياتها المتعددة (في العصر الحديث)كالإنترنت والتلفاز والقنوات الفضائية التي دفعت بعضها إلى غرس معتقدات وأفكار تخالف الدين الإسلامي ، مما أوجد صراعًا قيماً لدى الشباب نتيجة ما تبثه من برامج متناقضة لبعض جوانب منظومة القيم الإسلامية التي يحتكمون إليها في حياتهم ، فأدى إلى حدوث بلبلة واضطراب في قيمهم (الحربي،٢٠٠٧).

ومستقبل أي مجتمع يعتمد على القيم التي يختارها ، أكثر من اعتماده على زيادة تقدم التكنولوجيا ؛ لأن الإنسان في هذا العصر بحاجة إلى الإحساس العميق بهويته وانتمائه لبلده ، لما يُرى من الانفتاح والثورة المدنية التي أدت إلى انهيار القيم التي كانت تحكم سلوك الأفراد والجماعات (حمادنه والمغيض،٢٠١١).

فإن مجتمعنا العربي والإسلامي يمر بالكثير من التهديدات والأخطار التي تُحدق بـه ، وكذلك العديد من الأمراض والمشاكل الداخلية التي تفتك بـه ، فالأخطار الخارجية المتمثلة في الغزو الثقافي والفكري لإلغاء هويته وشخصيته وثقافته ، والمساس بمعتقداته وتاريخه من خلال استهداف منظومة القيم ، وتبديد نفوس أفراده من خلال عملية تفريغ قيمي ، وإمدادهم بعادات وأفكار نشأت في مجتمعات أخرى مغايرة تماماً للمجتمعات العربية والإسلامية (اللقاني ومحمد، ٢٠٠١).

فللقيم مكانة بارزة بين المُجتمعات الإنسانية ؛ إذ تُعتبر من العوامل المهمة في توجيه السلوك الإنساني وضبطه ، كما أنَّها من أهم عناصر الثقافة لأي مُجتمع من المُجتمعات أو أي أمة من الأمم ، فلكل مُجتمع ثقافته الخاصة التي تُميزه عن غيره من المُجتمعات ، والتي هي مجموعة الأفكار والقيم والعادات وأنماط السلوك المُختلفة التي تُوجه الأفراد والجماعات في ذلك المُجتمع (أبو شريعة،١٩٩٣).

ولذلك تختلف النظرة إلى القيم كضوابط ومعايير للسلوك الإنساني من مُجتمع لآخر تبعاً لثقافة ذلك المُجتمع وفلسفته ، فالفرد يكتسب قيمه في مُجتمعه ويُصبح مُراقباً في سلوكه في ضوئها (عاشور،٢٠٠٦) ، فهي المُوجه والمُحرك للسلوك الإنساني والمُحددة له ، وبالنظر إلى طبيعة الإنسان وميله الفطري إلى جماعة يؤثر ويتأثر بها ، فإنه يحتاج في بناء علاقته بهذه الجماعة إلى ما يُنظم حركته اليومية وتفاعله معهم ، لتحقيق مُجمل الأحداث التي ترنو إليها الجماعة، وهنا يأتي دور القيم للقيام بهذه المهمة ، فالغاية التي تسعى الجماعة البشرية إلى تحقيقها في هذا الاتجاه ، هي تكوين أنساق قيمية يحتمون خلفها ، فمجموعة القيم السائدة لدى أي فرد أو جماعة من الجماعات تُمثل نوعاً من المُحددات والضغوط الاجتماعية التي تؤثر في سلوك أفراد هذه الجماعة تأثيراً مباشراً (حبيب،٢٠٠٥).

ويرى (الشهراني،٢٠٠٧) و(الجرادي،١٩٩٣) بأنَّ القيم تؤدي دوراً هاماً في تحقيق التلاحم بين الفرد والمُحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، فالمُجتمع يعتمد في تحقيق بنيته الاجتماعية على القيم ، وبخاصة القيم الدائمة والعامة،والتي كلما اتسع نطاقها بين أفراد المجتمع ، زادت وحدة المُجتمع قوةً وتماسكاً، وكلما ضاق مداها فيما بينهم ضعفت تلك الوحدة ، وانحلت البنية الاجتماعية لذلك المُجتمع ، وحاجة الفرد إلى منظومة من القيم توازي حاجة المُجتمع إليها ؛لأنَّ فقدانها يُعرض الفرد للحيرة والارتباك وعدم الاستقرار، لذا وجب مُساعدة الأفراد على فهم قيمهم والتمسك بها عن رضا ، وترجمتها إلى واقع مُعاش ،مما يُضفي على حياتهم الأمن والاستقرار .

ولقد شغل موضوع القيم اهتمام الكثير من الفلاسفة والمُفكرين والباحثين التربويين منذ قديم الزمان، باعتبار أنَّ النسق القيمي ومُتضمناته يعد إحدى الركائز الأساسية في المُجتمع، وذلك لأهمية الدور الذي تؤديه في حياة الناس والمُجتمعات باعتبارها مُعطيات اجتماعية تُسهم في التطور والتغير الذي يطرأ على المُجتمعات وعلى مناحي الحياة لمساسها المباشر بالإنسان ودوره في التَّعامل مع مُعطيات الحياة المُختلفة (الخوالدة وهارون،٢٠٠٥)، ولم يظهر الاهتمام الجدِّي بدراستها وإخضاعها للبحث العلمي والموضوعي، إلا في العقود القليلة الماضية من القرن الماضي ؛ وما أحدثته الثورة العلمية والتكنولوجية وغيرها من عوامل التغير الثقافي ، والتي أدت إلى إعادة تشكيل الكثيرمن معارفنا ومفاهيمنا وأفكارنا عن الحياة ، وتقويض أغلب تصورات الإنسان عن ذاته وعن عالمه هو من أهم العوامل التي حتمت دراسة القيم دراسة علمية (شموط،٢٠٠٩).

وتُعد القضية القيمية من أهم القضايا التي تُعالجها التربية إنْ لم تكن أهمها على الإطلاق؛ فالقيم جوهر الكينونة الإنسانية ، ومن خلالها يُحدد الفرد مساراته وسُلوكياته ومنهجه في الحياة ، وهي السياج الآمن للإنسان الذي يحتمي به عندما يواجه سطوة رغبات النفس وأهواء الذات ، وهي مُنطلقاته للعمل الصالح والسلوك الإنساني القويم الذي يحفظ له كرامته ،ويحقق له غاية خلقه من عبادة الله عزوجل ، وعمارة الأرض وفق ما أمر جلَّ وعلا (الجلاد،٢٠٠٨).

مفهوم القيمة لغة :

كلمة (قيمة) في اللُّغة تُشتق من القيام ، وهو نقيض الجلوس ، والقيام بمعنى آخر هو العزم ،ومنه قوله تعالى " **وَأَنَّهُ لَمَّا قَامَ عَبْدُ اللَّهِ يَدْعُوهُ كَادُوا يَكُونُونَ عَلَيْهِ لِبَدًا** " (الجن : ١٩) أي لمَّا عزم . وقد يجيء القيام بمعنى المُحافظة والإصلاح، ومنه قوله تعالى :" **الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ**" (النساء : ٣٤) .

والقيمة في اللُّغة العربية استخدمت لمعرفة قيمة الشيء ، فقيمة الشيء قدره ، وقيمة المَتاع ثمنه ، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم ، وقيَّم الشيء تقيماً أي قدّره (ابن منظور،٢٠٠٣).

وقد استخدمت القيمة أيضاً بمعنى التعديل والاستقامة والاعتدال ومنه قوله تعالى: " **فِيهَا كُتُبٌ قَيِّمَةٌ**" (البينة :٣) أي مُستقيمة تبين الحق من الباطل ، وقوله تعالى :"**وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا**" (الفرقان :٦٧) قوامًا استخدمت بمعنى الاعتدال، وقد ورد في القرآن الكريم التَّقويم بمعنى حسن

الصورة والهيئة ،قال ابن كثير في تفسير قوله تعالى :" قَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ" (التين:٤)، أي أنه خلق الإنسان في أحسن صورة وشكل مُنتصب القامة سوِي الأعضاء (الصمدي،٢٠٠٣).

وقد ارتبطت القيمة عند الغرب في جانبها الإيجابي بالفضائل الخُلقية ،وفي جانبها السلبي بالنَّقائض والرذائل ، وقد وردت كلمة القيمة (Value) مُشتقة من الفعل اللاتيني (Vales) بمعنى: " أنا أقوى" ، أو "بصحة جيدة "، وهذا يعني أن القيمة تحتوي على معنى المُقاومة والصَّلابة (الجمل،١٩٩٦).

مفهوم القيمة اصطلاحاً:

القيمة في الاصطلاح التربوي كلمة حديثة الاستعمال، تناولها العلماء والباحثون بالتحليل والتفسير والبيان ، الأمر الذي تَمخض عنه وجهات نظر متعددة ، يُشارك فيها الفلاسفة والتربويون وعلماء الاجتماع والسياسة ، ومن تعريفاتها :

"التزام إنساني يختاره الفرد للتفاعل وتحقيق الانسجام مع ذاته ومع الآخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها" (مرعي والحيلة،٢٠١١،٢٢٨) .

ويرى كل من اللقاني وفارعة (٢٠٠١،١٩٨) القيم : "مُعتقدات ووجهات نظر ومشاعر وأهداف يعتز بها الفرد ، ويؤمن بها بعد أن يختارها دون غيرها بعد تفكير ومُفاضلة بينها وبين بدائل أخرى".

أما سميث (Smith et al,1994) فيرى أنَّها تُطلق على كل ما هو يَهم الفرد لاعتبارات اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية .

ويرى كذلك روكيش (Rokeach,1973) أنَّ القيمة عبارة عن اعتقاد دائم بأنَّ نمطاً مُعيناً من التصرفات أو الأفعال والغايات القائمة تُعد مُفضلة على غيرها من الأفعال أو التصرفات .

ويُؤكد على ذلك الصمدي (٢٠٠٨،١٨)فيرى "أنَّ القيم حالة عقلية ووجدانية تُمكن صاحبها من الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة مُكررة نشاطاً إنسانياً يُرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة مُتاحة فيستغرق فيه ، ويُسعد فيه ومن أجله أكثر مما يحتمل في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية".

أما استيتيه ، وصبحي (١٣١،٢٠٠٢) عرفها: "بأنها مجموعة أفكار ومبادئ يكتسبها الفرد في بيئته الاجتماعية وهو يُؤمن بها ويتذوقها، وتُشكل في مجموعها النسق القيمي الذي يحكم سُلوكات الفرد وممارساته ويساعده في التكيف مع بيئته الاجتماعية".

و يرى مارتورلا(Martorella.1996) أنها معايير وجدانية وفكرية يُؤمن بها الأفراد ، وبُموجبها يتعاملون مع الأشياء بالرفض أوالقبول.

ويتفق المفهوم السابق مع ما يراه الجلاد(٣٧٥،٢٠٠٨) والذي يرى " أنها مُجموعة من المُعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية الراسخة ،يختارها الإنسان بحرية وتفكر وتأمل ويعتقد بها اعتقاداً جازماً ، وتُشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو القبيح ، وبالقبول أو الرفض ، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز ".

أما البطش وجبريل (٤٧،١٩٩١) فيعتبران أنَّ القيم" مجموعة من الأحكام المعيارية المُتصلة بأمور واقعية يتشربها الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة عبر عملية التعلم ،وتتصف بثبات نسبي وتشترط قبولاً من جماعة اجتماعية معينة ، وتُمثل مُوجهات للأشخاص حيث تتجسد في سلوكهم واهتماماتهم واتجاهاتهم ".

من خلال ما تم عرضه من مُصطلحات لمفهوم القيمة يُمكن ملاحظة أنَّ ما يذهب إليه مُفكر أو فيلسوف أو تربوي من توجه معين نحو القيم ، إنما يصدر في حقيقته عن ثقافته ومُعتقداته وتُصوراته التي يحملها، ونظراً لتعدد الموارد الثقافية وتنوعها ، كانت دلالات القيم وخصائصها ومضامينها متعددة متنوعة .وفي ضوء ذلك يرى البعض القيم مجموعة من المعايير والمقاييس التي يحكم بها على الأشياء من حيث الحسن والقبيح، مثل: (الجلاد،٢٠٠٨)و مارتورلا (Martorella.1996).

والبعض الآخر يرى أنَّ القيم تفضيلات يختارها الفرد دون غيرها ، مثل : (اللقاني وفارعة،٢٠٠١) وسميث (Smithetal,1994) وروكيش (Rokeach,1973) و(الصمدي،٢٠٠٨).

ومنهم من يرى أنَّ القيم مبادئ يكتسبها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي بما يساعده على التكيف مع بيئته ، مثل : (مرعي والحيلة،٢٠١١) و(استيتيه وصبحي ،٢٠٠٢) و(البطش وجبريل،١٩٩١).

و يتضح مما سبق أنَّ القيم سرّ عميق من أسرار النفس البشرية ، وميزة تَميَّز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات ، وهي تُمثل مجموعة من المعتقدات والتصورات التي يختارها الفرد عن وعي وتفكر وتأمل، مُفضلاً لها عمَّن سواها مما يؤدي إلى تَشربها حتى صبح جزءاً من ذاته ، يحكم من خلالها على الأشخاص والمواقف المختلفة

تصنيف القيم :

يُقرر كثير ممن تعرضوا لبحث القيم ودراستها أنه من العسير تصنيفها تصنيفاً شاملاً نظراً لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف من هذه التصنيفات ، كما أنَّ القيم مُتداخلة بعضها في بعض ، فالقيمة الواحدة يمكن أن تُصنف تحت أكثر من نوع من أنواع القيم ، والواقع أنَّه مهما يكن في تصنيف القيم من قصور الإحاطة بكل أنواعها ، فإن التصنيف أمر ضروري ؛ ذلك أنّه يساعد على التخفيف والتقليل من الخلط في مُناقشتها ، ومن تصنيفات القيم :-

تصنيف (الجلاد،٢٠٠٨) والذي يرى أنَّ القيم مَنظومة سداسية حيث قسمها إلى المجالات الآتية :

- القيم الدينية (Religious) : وتتضمن الاهتمام بالمُعتقدات والقضايا الشَّرعية والغيبية والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون ، ويرى (الجلاد) أنَّ تحديد هذه الجوانب باعتبارها جوهراً للقيم الدينية هو لأغراض تمييزها وبيان خصوصيتها وأهميتها ، وإلا فإن القيم الدينية في المنظور الإسلامي كلها دينية بمعنى أنها تنبع من الدين بمصدريه القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ،سواءً أكانت قيماً معرفية أم اجتماعية أم اقتصادية أم سياسية أم جمالية .

- القيم المعرفية (Theoretical) : وتعني الاهتمام بالمعرفة واكتشاف الحقيقة ، والسعي إلى التعرف على القوانين وحقائق الأشياء ، وتُمثل نمط العالم والفيلسوف .

- القيم الاجتماعية (Social) : وتتضمن الاهتمام بالناس ومَحبتهم ومُساعدتهم وخدمتهم بعيداً عن تحقيق أهدافٍ شخصية ، وتُجسم نمط الفرد الاجتماعي ويدخل ضمنها القيم الأخلاقية.

-القيم الاقتصادية (Economic): وتتضمن الاهتمام بالمَنفعة الاقتصاديَّة والماديَّة، والسعي لجني المال والثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والاستثمار، وهي تُمثل نمط رجال الأعمال والاقتصاد.

- القيم الجمالية (Aesthetic) : وتعبر عن الاهتمام بالجمال وبالشكل وبالتناسق ، وهي تُمثل الشخص ذو الاهتمامات الفنية والجمالية .

- القيم السياسية (Political) : تتضمن عناية الفرد بالقوة والسلطة والتحكم في الأشياء أو الأشخاص والسيطرة عليها .

ويُمكن القول أنَّ وصف الفرد بنمط قيمي معين لا ينفي أن تكون لديه قيم من أنماط أخرى ، بل إنَّ هذا النمط من القيم غالب عليه وظاهر في سلوكه ، ولذلك وسم به ، فمثلاً عندما يُصنف شخصٌ بأنه من " النمط السياسي " فإنه يُقصد به أنَّ القيمة الغالبة عليه هي القيمة السياسية ، ولكن ذلك لا ينفي أن تكون عنده القيم الأخرى ولكن قوتها وشدتها ليست بدرجة هذه القيمة التي وُصف بها (الجلاد،٢٠١٠).

وأورد الحجيلي(٢٠٠٩) والجمل (١٩٩٦) تصنيفاً لسبرانجر(Spranger) ، حيث صنف القيم إلى ست فئات، وهي :

- القيم النظرية : وتبدو هذه القيم لدى الأشخاص الذين تسودهم النظرة المعرفية ، والذين يميلون إلى اكتشاف الحقيقة ، ويتميزون بحب الاستطلاع والاكتشاف وحب المعرفة والاهتمام بالعلم .

- القيم الدينية : وهي تبدو واضحة عند (رجال الدين) ، الذين يظهرون اهتماماً وميولاً إلى اتباع تعاليم الدين في كل النواحي والمجالات .

- القيم السياسية : وتظهر بوضوح لدى (رجال السياسة والحكم)، والذين يميلون إلى توجيه الآخرين ، ويتميزون بالقيادة في جميع نواحي الحياة .

- القيم الاجتماعية : ويعبرعنها الأفراد الذين يميلون إلى التعاون مع الآخرين ، ويتميز أصحاب هذه القيم بالعطف والحنان والإيثار والصحبة ومساعدة الآخرين .

- القيم الجمالية : ويهتم بهذه القيم أصحاب الفن الذين يميلون إلى كل ما هو جميل من الناحية الشكلية ، ولديهم قدرة على تذوق الجمال وتقييمه ، ويتميزون بالابتكار والإبداع.

- القيم الاقتصادية : وتظهر على أصحاب التجارة ، والمال والأعمال ، والذين يتميزون بحب الاتجار والتعامل بالمال .

ويُلاحظ على هذا التصنيف الفكر الغربي العلماني للدين، الذي يحصر الدين في زاوية ضيقة ويفك ارتباط سائر القيم به ، وهو ما لا يتسق مع خصائص الدين الإسلامي الذي يتسم

بشمول قيمه لكل جوانب الحياة، وارتباط جميع القيم بالمصدر الأساس وهي العقيدة والشريعة الإسلامية وعدم حصر الدين في جانب محدد كما في هذا التصنيف.

أما تصنيف (أبو العينين) المُشار إليه في الجمالي(٢٠٠٧) ، فيقسم القيم إلى:

- قيم روحية (عقدية) : وهي المُنظمة لعلاقة الإنسان بالله، مثل: الإيمان بالله ، والرسل .

- قيم خُلقية وهي التي تتصل بشعور الإنسان بالمسؤولية والجزاء والالتزام بمكارم الأخلاق .

- قيم عقلية : وهي التي تتعلق بالمعرفة وطرائق الوصول إليها ، و حب العلم ، والتفكيروالإبداع.

- قيم اجتماعية : وهي التي ترتبط بتنظيم العلاقات بين أفراد المجتمع ، مثل: برالوالدين والصداقة.

-قيم مادية : وهي تتعلق بالعناصر المادية التي تساعد على الوجود الإنساني، مثل: العمل ،الإنفاق.

-قيم جمالية : وهي التي تتصل بالتذوق الجمالي، مثل: التزين والنظافة والتطيب.

- قيم وجدانية : وهي التي تتصل بالجوانب الانفعالية في حياة الإنسان من غضب وكره وحُبّ .

ويُمكن القول إنَّ أفضل تصنيف للقيم هو تصنيف" أبوالعينين" ، فبالرغم أنه أغفل القيم السياسية والاقتصادية ، إلا أنه ربط جميع القيم بالمرجعية الإسلامية ، مع الأخذ بالاعتبار أنَّ القيم الروحية (العقدية) يُمكن أن يُضاف لها ما يتصل بعلاقة المسلم بربه من التقوى والتضرع والخوف والخشية منه جلّ وعلا، كما يُمكن أن يُضاف إليها القيم التعبدية والتي تتصل بممارسة الشعائر الدينية .

أهمية القيم:

للقيم دورٌ أساسيّ في حياة الأفراد والجماعات والمُجتمعات إلى درجة أنها أصبحت قضية التربية ، ذلك أنَّ التربية في حد ذاتها عملية قيميَّة ، فالقيم هي التي تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التعليمية وتحكم مؤسسات التربية ومناهجها ،فهي موجودة في كل خطوة وكل مرحلة وكل عملية تربوية، وبدونها تتحول التربية إلى فوضى وتصبح لا قيمة ولا جدوى منها.

وقد أكدَّ المُربون على أهميتها ودورها في كل نشاط إنساني ، حيث إنَّها معيار موجه للسلوك الصادر عن الأفراد إلى جهة معينة ومُحددة ضمن الإطار الاجتماعي ، وهي التي تحدد

الطريقة التي يَعرض بها الفرد نفسه للآخرين، فهي معايير عبرها يتم التعزيز والثناء واللوم الذي يتلقاه الفرد من نفسه أو من الآخرين (البطش والطويل،١٩٩٠).

وهي مصدر نفع من الناحية الوجودية، ومصدر خير من الناحية الأخلاقية، ومصدر مُتعة من الناحية الجمالية ، وهي مُكتَسبة وقابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك المُلاحَظ ، ويختار الفرد القيم ويلتزم بها لتحقيق الانسجام مع ذاته ، ومع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، وهي بالتالي محك يُحكم بمقتضاه ، ويُحدد على أساسه ما هو مرغوب فيه ، أو مُفضل في موقف توجد فيه عدة بدائل ، وتُشكل القيم جزءاً من النسيج النفسي والتربوي والاجتماعي لكل فرد ، كما تُشكل جزءًا رئيساً من ثقافته، والقيم ليست من صنع شخص معين ، وعادةً ما تُشكل مقياساً يقيس عليه الأفراد سلوكهم وتصرفاتهم (خضر،٢٠٠٦).

وتُعد دراسة القيم ضرورة على المُستويين الفردي والجماعي .

فعلى المُستوى الفردي تبرز أهميتها بأنها :

- تُتيح للفرد معرفة ما هو مطلوب منه وتُساعده على التكيف وتحقيق الرضا عن نفسه لتجاوبه مع الجماعة في مبادئها .

- تُنمي للفرد الإحساس بالأمان وتمنحهُ الفرصة في التعبيرعن نفسه، وكذلك تُساعده على فهم العالم المُحيط به .

- تعمل على ضبط الفرد لشهواته كي لا تتغلب على عقله ووجدانه .

- تُوجه الفرد إلى الكيفية التي سيتعامل بها مع غيره في المواقف المُستقبلية، وتُساعده على التفكير فيما ينبغي أن يفعله تجاه تلك المواقف والأحداث (الشوحة،٢٠٠٣).

- تهيئ للأفراد اختبارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم ،بمعنى تحدد شكل الاستجابات، وبالتالي تلعب دوراً في تشكيل الشخصية الفردية وتحدد أهدافها في إطار معياري التصحيح (الشلول،٢٠٠٣).

وعلى مُستوى المُجتمع يُمكن إبراز أهميتها من خلال أنها:

- تحفظ للمُجتمع مُثله العليا ومبادءه الثابتة المستقرة التي تحفظ له التماسك والثبات اللازمين لمُمارسة حياة اجتماعية سليمة .

- تُنقي المُجتمع من الأنانية المُفرطة والنزعات والشهوات الطائشة .

- تعمل على وحدة وتماسك المُجتمع ، فكلما زادت وحدة القيم داخل المجتمع زاد تماسكه وارتباطه، وكلما ضعف ترابط هذه القيم زاد التصدع والتفكك داخل المُجتمع.

- تستخدم القيم في مجال التوجيه والإرشاد النفسي وانتقاء الأفراد لبعض المهن، مثل: علماء الدين، ورجال التربية والأخصائيين النفسيين والمُصلحين الاجتماعيين وغيرهم ، و في تعليم الناس القيم الصحيحة .

- تُساعد المُجتمع على مُواجهة التحديات التي تحدث فيه ،بتحديدها الاختيارات الصحيحة التي تسهل للناس حياتهم وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد مُتماسك (مطالقة والعودات،٢٠١٠).

- تُساعد على التنبؤ بما سيكون عليه المُجتمع ، فالقيم والأخلاقيات هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الحضارات ، وبالتالي فهي تُعد مُؤشرات للحضارة ، فالمُجتمع الذي يحمل أفراده قيماً وأخلاقيات إيجابية يُتنبأ له بحضارة أرقى وازدهار،وإذا ما انهارت القيم والأخلاقيات سقطت الحضارة ، وأصبحت الأمم في طريقها إلى التخلف (عريان،٢٠٠٩).

- تحل القيم الصراعات والأزمات التي يتعرض لها الإنسان نتيجة التطور في العالم والتكنولوجيا، فهي تُوجد نوعاً من التكافل والتركيب لكل جوانب الوجود والحياة (عبد السلام،١٩٩٢).

و في ضوء ذلك يرى الباحث إنه لا يمكن أن تستقيم حياة الأفراد والمُجتمعات بدون القيم؛ فهي تُنظم علاقة الفرد مع الآخرين،وتَمنحه القدرة على التفكير فيما ينبغي عليه فِعله تجاه القضايا والتحديات التي تواجهه في الحياة،وتسمو به فوق الشهوات والنزوات الطائشة، وهي على الصعيد الاجتماعي تضمن وحدة المجتمع ومواجهته للمُتغيرات ، وتُميزه عن غيره من المُجتمعات الأخرى بحفظ هويته وثقافته التي يتميز بها دون الانصهار مع غيرها من ثقافات المجتمعات الأخرى.

مصادر القيم :

قبل تناول المصادر التي تَستقي منها القيم ، يُستحسن استعراض بعض أراء الفلسفات حول هذه المصادر،فالفلسفة المِثالية ترى أنَّ القيم مسُتمدة من عالم آخر غير العالم المادي المحسوس ، وهو العالم السماوي،وأنَّ الإنسان ليس له علاقة بتحديد القيم واختيارها ، بينما ترى الفلسفة الواقعية أنها مُستمدة من الواقع المادي وأنَّ مصدرها العقل البشري ،في حين أنَّ الفلسفة

البرجماتية ترى أنها تُستمد من الخبرات الاجتماعية ، ومن تجارب الحياة ، فالقيم التي أثبتت فائدتها للإنسان وللمُجتمع تُعد قيم فاضلة ينبغي الاهتمام بها والمُحافظة عليها، أما القيم التي لم يكن لها جدوى فهي قيم لا تستحق الاحتفاظ بها أو حتى الاهتمام (الجمالي،٢٠٠٧).

ومن أهم مصادر القيم :

- الأديان السماوية :

للأديان السماوية أثرها الفعال في غرس القيم الصالحة وترسيخها في نفوس النشء، لذا يُنصح الآباء والمُربون بالاحتكام إلى الأديان السماوية في تقييم المواقف والمُمارسات ، قال الله تعالى في كتابه العزيز " **فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنْفُسِهِمْ حَرَجًا مِمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا** " (النساء : ٦٥) فعلى الإنسان أن يجعل الدين والذي هو مصدر القيم الميزان والحاكم لقيمه ومُمارساته في جميع شؤون حياته ، مما يعصمه من الوقوع في المُحرمات (الشهراني ،٢٠٠٧).

- الأسرة :

تُعتبر الأسرة المُؤسسة الأولى التي يتربى فيها الطفل، ويكتسب منها القيم، ومتى كانت هذه الأسرة مُتماسكة وقوية أنجبت مُجتمعاً قوياً قادراً على مُواجهة التحديات التي تتعرض لها المُجتمعات المُعاصرة، أما إذا كانت الأسرة مُمزقة مُتدهورة القيم فإنَّ ذلك يؤثر في بناء المُجتمع ، فالأسرة لبنة المُجتمع وأساسه المتين، فالطفل يتعلم مبادئ الحياة والسلوك والأخلاق والمعاملات والقيم الفاضلة من الأسرة (النبهان،١٩٧٤).

-جماعة الرفاق :

برزت أهمية هذه الجماعة في تشكيل قيم الأفراد مع التحويلات الاجتماعية في العقود الأخيرة ، والتي كان من نتائجها ضعف الروابط بين الآباء والأبناء وظهور ما سمي " بصراع الأجيال " بين أعضاء الأسرة تجاه موقفهم من مُكونات القيم المختلفة الموجودة في ثقافة المُجتمع .

ولمَّا كان الأقران غالباً ما ينتمون إلى نفس الفترة العمرية ونفس الشريحة الاجتماعية ، ظهرت حاجة من جانب الأبناء إلى مثل هذا النوع من الجماعات نظراً لما تقتضيه ظروف الحياة في ظل المُجتمعات الحديثة من زيادة في التفاعل الاجتماعي خاصةً في ظل الثورة التكنولوجية

،بالإضافة إلى حاجة الأبناء إلى الشعور بالاستقلالية وتحقيق الذات ،الأمر الذي يمضي بالمرء إلى مجاراة ما يسود بين الأقران من قيم ومعايير وسلوكيات (أبو زيد،٢٠٠٥).

- العقل :

العقل له قدرة على تحليل المواقف المختلفة ، واستنباط القيم التي يمكن أن يتبناها الفرد ، واختيار المُناسب منها ، كما أنَّ لديه القدرة على الوصول إلى قيم حقيقة؛ لأنه يضع في تصوره المَصلحة العامة،والأهداف التي يسعى المُجتمع إلى تحقيقها وهو بصدد بناء القيم، ولا يُوجد تَعارض بين ما يراه العقل وما قرره الله تعالى والشرع في أمر التمييز بين ما هو خير وما هو شر (عريان،٢٠٠٩).

- طبيعة العصر ومُتطلباته:

إنَّ طبيعة هذا العصر الذي نعيش فيه وما يتميز به من تطور هائل والذي يتسم بالانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي، والتغير السريع في مُختلف المجالات، وانفتاح الثقافات والمُجتمعات على بعضها البعض حتى أصبحت قرية صغيرة وبالتالي احتكاك الأفراد وتناقل القيم فيما بينهم سواء من داخل المُجتمع أومن خارجه، مع الأخذ بعين الاعتبار أنَّ العصر ومُتطلباته محكومة بثوابت العقيدة والأنظمة المُوحاة من رب الإنسان، وخالق الكون، والمُنعم على بني البشربقدرات العلم والمعرفة.(الجمالي،٢٠٠٧).

- دور العبادة :

تُعد دور العبادة من أهم المُؤسسات التي تسهم بفاعلية في غرس القيم والسّلُوكات الإيجابية وتنميتها لدى الأفراد من خلال تأكيدها للاتجاهات الخُلقية والروحية ، ودعوتها للاتصال بالله تعالى والخُضوع لشرعه ، ولِما تتميز به من خصائصَ تكفل تحقيق هذا الغرض، منها: إحاطتها بهالة من التقديس والتبجيل مع إيجابية المعايير السّلوكية التي تُعلمها للأفراد ، ومُساهمتها في تحويل التعاليم السماوية إلى سلوك معياري يُطبقه الفرد في حياته ،فضلاً عما تغرسه مُؤسسات العبادة في الأفراد صغاراً وكباراً من اتجاه إلى حب الخير وكره الشر بصفة عامة ، وما تُقدمه من اتجاهات وعادات اجتماعية وخُلقية وسياسية وتُعاونية سليمة بصفة خاصة، وذلك من خلال قيام مؤسسات العبادة بربط الخُطب والمَواعظ والأنشطة الدينية بمُشكلات المُجتمع الاقتصادية والاجتماعية والعقائدية (الزبون ،٢٠١٠).

- وسائل الإعلام :

تُعتبر وسائل الإعلام من أهم المؤسسات التربوية الناقلة للقيم في هذا العصر والمُؤثرة فيها، لا سيما وهي تُقدم تلك القيم بطريقة مُشوقة وأسلوب جذاب، مما يجعلها أكثر تأثيراً على القيم التي يتبناها الإنسان ، فإما أن تساعد على تدعيم القيم الأخلاقية الإسلامية ، وإما أن تعمل على هدمها ، أو إحلال أفكار ومعتقدات تخالفها مكانها ، ويعود هذا إلى القائمين على هذه الوسائل ، والقيم التي يتحلون بها (القرشي،٢٠١٠).

وفي ضوء المُتغيرات الثقافية والعلمية المُتزايدة ، غدت وسائل الإعلام مصدراً هاماً من مصادر التأثير والتنشئة الاجتماعية ، ويزداد الدور الهام لهذه الوسائل كلما كان المُجتمع أمياً ، وقد أسهمت وسائل الإعلام في تكوين عادات غيرمرغوبة أو مُستهجنة (زاهر،١٩٧٧).

و قد أكدت العديد من الدراسات التربوية كدراسة (القضاة،٢٠١١) و(الزبون،٢٠١٠) و(الشحومي،٢٠١٠) وكل من لاستر(1993, وLaster) ودراسة (الشمَّاس،٢٠٠٥)(منصور،٢٠٠٢) أنَّ الإعلام عامةً والتلفاز خاصةً أصبح يُزاحم الأسرة في تنمية القيم والعادات الإيجابية لدى الطلاب ، فالقيم والعادات التي تبثها الأسرة فيهم آخذة في التلاشي والاضمحلال لتحل محلها أفكار وسلوكات مُشتقة من مسلسلات وبرامج تلفزيونية ، وهو يُعتبر سلاحاً ذا حدين، فهو أما أن يؤكد دور الأسرة والمدرسة والمسجد في التربية ، وإما أن يصبح أحد عوامل الهدم وزعزعة القيم الأخلاقية النبيلة ، وذلك حين يعمل على بث أفلام ومُسلسلات وبرامج تمتلئ بالإباحية والعدوان والاحتيال وغيرها من الأفكار والاتجاهات السلبية، بل إنَّ هناك علاقة ارتباطية سلبية بين متابعة القنوات الفضائية الوافدة وبين التغيرات التي طرأت على الأسرة ، وأنَّ الفرد يتشرب سلوكات البرامج التلفزيونية وخاصة السلوكات السيئة.

ويُؤكد على الدور السلبي الذي قد تلعبه وسائل الإعلام (زيغنيوبريجنسكي) الذي شغل منصب مُستشار الأمن القومي في عهد رئيس أمريكا (جيمي كارتر) ، حيث يصف التلفاز الأوروبي "بميله الشديد إلى الجنس والعاطفة ، إذ إنَّ برامجه تُمجد المُتعة الذاتية ، وتطبع العنف والوحشية ، و تُشجع الجنس غير الشرعي "(غنيمات،٢٠٠٨،٣٩٩).

القيم الإسلامية :

يدعو الإسلام إلى التَّحلي بالفضائل والبُعد عن الرذائل ،وموقف الإسلام واضح في هذا المقام، فهو يُؤكد على الارتباط القوي بين عقيدة الإيمان والسلوك ، والقيم الإسلامية مُستمدة من

القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ، فهي لذلك واجبة على المسلمين ، وهم مُلزمون بتطبيق مبادئها ومقاييسها ، وهي ثابتة لا تتغير مع الظروف؛ لأنَّ معيارها الأساسي ثابت وهو تقوى الله تعالى.

وتتجلى أهمية القيم الإسلامية كونها تعمل على بناء حياة الإنسان عن طريق تقديم الخير والتضحية، ومُقاومة الفساد والانحراف، فهي تسمو بالفرد وتحقق له الوئام بين أفراد مُجتمعه، كما وترفعه فوق الماديات الحسية من مستوى الحيَوانية إلى مستوى الإنسانية بكل ما فيها من مُثل ومبادئ وقيم، وهي في الوقت نفسه عامل مهم في ربط أفراد المجتمع، وتوحيد وجهتهم (أبو عليم،١٩٩٧).

وإنَّ أرادة الله تعالى هي التي تقرر هذه القيم ، فما أمر الله تعالى به هو قيمة إيجابية ينبغي الالتزام بها، وما نهى الله تعالى عنه هو سلبي يجب الابتعاد عنها ، فأوامر الله تعالى هي المقاييس التي تُقاس بها الأشياء وهذه المقاييس هي التي تُحدد ما يجب أن يكون وما يجب ألَّا يكون (عبابنة،٢٠٠٤).

وقد تفرد المنهج الإسلامي وتميز في رؤيته لحقيقة القيم ، فهي تنبع من نهر العقيدة الإسلامية الصافية النقية التي توضح حقائق الوجود الكبرى : الألوهية والربوبية ، وحقائق الكون والإنسان والحياة، وهي حقائق ثابتة واضحة يقتنع بها العقل ، ويُؤمن بها القلب ، فيصدر عنها سلوك يظهر على جوارح الإنسان ، ويَنضبط هذا السلوك بضوابط شرعية محددة تتمثل في الأحكام الشرعية الخمسة ، فكل حكم شرعي يتضمن قيمة محددة ، فما رآه الشَّرع حسناً فهو حسن، وما رآه الشَّرع قبيحاً فهو قبيح، وتكون مُحصلة ذلك مَنظومة من القيم الإسلامية الفاضلة (الجلاد،٢٠٠٣).

كما ويظهر تفرد القيم الإسلامية وتميزها من خلال سعيها إلى تحقيق مَصلحة الإنسان في الحياة الآخرة دون أن تتجاهل تحقيق مَصلحته في الحياة الدنيا ، فهي دين ودنيا كما هي دين ودولة،ومن ثم فهي ليس ديناً بالمعنى المُجرد الخاص الذي يفهمه البعض اليوم ،بل مُجتمع بالغ تمام الكمال ، يقوم على أساس ديني ، ويشمل كل مظاهر الحياة الإنسانية (خطاطبه،٢٠٠١).

والحديث عن القيم الإسلامية من أصعب الموضوعات وأكثرها اتساعاً وحساسية ، فالبحث في القيم الإسلامية بحث في الإسلام كله ، فهي تعني الإطار الإسلامي القرآن والسنة وما يتضمنه من عقيدة ومُعاملات وعبادات وأخلاق ، كما أنها تُعالج جميع جوانب الحياة البشرية السياسية

والاقتصادية والاجتماعية ،وهي التي تصنع نسيج الشخصية الإسلامية المُتكاملة القادرة على التفاعل مع المُجتمع الذي تعيش فيه (فرحان ومرعي،١٩٩٨).

مفهوم القيم الإسلامية :

إنَّ مصطلح " القيم الإسلامية " مُصطلح تربوي حديث لم يرد استخدامه في التراث الإسلامي ولم يُسجل في قاموس مصطلحات التربية العربية والإسلامية ، ويشبه العديد من المُصطلحات التربوية المُعاصرة التي شاع استخدامها ودخلت القاموس التربوي الإسلامي المُعاصر دون تحديد واضح لمفهومها حتى عند من يكتبون فيها ويبحثون قضاياها ومسائلها .

وقد قدم الباحثون تعريفات بصيغ مُتعددة للقيم الإسلامية لكن ذو مَضمون واحد، وسبب هذا التعدد يعود إلى اتساع هذا الميدان وترامي أطرافه، وتباين وجهات نظر الذين تناولوها، ومن هذه التعريفات ما يأتي:

تعريف الحياري (١٩٩٤،٣٣٨) والذي يرى " أنها مجموعة الأنظمة والقوانين والتشريعات والمقاييس التي بيَّنها الحق سبحانه وتعالى في كتابه العزيز، وبينها رسوله الكريم في سنته المطهرة ، أما الأمور التي لم يرد فيها نص تشريعي فإن قيمتها تكمن فيما يحققه من خير للناس وللمُجتمع بجانب الانسجام التام مع الدين الإسلامي وتعليماته المؤثرة " .

أما القيسي (١٩٩٥،١١٦) فقد عرفها : " بأنها مجموعة من المُثل العليا والغايات والمعتقدات والتشريعات والوسائل والضوابط والمَعايير لسلوك الفرد والجماعة والتي مصدرها الله عز وجلّ".

- في حين يرى كل من فرحان ومرعي(١٩٩٨،٩٩) أنَّ القيم الإسلامية :" مكوِّن نفسي ومعرفي عقلي ووجداني وأدائي يوجه السلوك ويدفعه، ولكنه إلهي المصدر ويهدف إلى إرضاء الله تعالى " .

أما حسين (١٩٩٦،٢٥) فيرى " أنها عبارة عن مجموعة من المبادئ والقواعد والتصورات والمُثل التي توجه السلوك ، وتدفعه لما فيه صلاح ورشد الفرد والمجتمع ، ومن خلالها يتم الحكم على الأفكار والأشياء والأشخاص والأعمال على هدي من كتاب الله تعالى وسنة رسوله - صلى الله عليه وسلم - ، وتهدف إلى إرضاء الله تعالى" .

ويعرفها الصاوي(١٩٩٠) بأنها مبادئ تحث على الفضيلة ومُوجهات للسلوك الإنساني لصالحه وصالح مُجتمعه ، وتستمد أصولها من القرآن الكريم وسنة رسوله الأمين.

ويُمكن ملاحظة أنَّ المفاهيم والمُصطلحات الواردة حول القيم الإسلامية بأنَّها ليست ذات مُنطلق مادي، بل هي إلهية المصدر، وأساس هذه القيم هو الإيمان بالله تعالى، وهذه القيم لا ترتكز على بعض جوانب حياة الفرد أو المجتمع بل تمتد لتشمل الإنسان في جميع مجالات الحياة، فهي الضابط والمعيار لسلوك الفرد والجماعة .

من خلال ما سبق يمكن القول إنَّ القيم الإسلامية هي مجموعة من المبادئ والأفكار والتصورات والقواعد والمُثل والمعايير التي جاء بها القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ، ودعا إليها الإسلام وحثَّ على الالتزام والتمسك بها ، وأصبحت محل اعتقاد واتفاق لدى المسلمين ؛ وهي قيم ثابتة غير قابلة للتغير،وهي البوصلة للمسلمين باعتبارها مُوجهات لحياتهم ،ومرجعيات لأحكامهم ، إذ يُحدَّد من خلالها الصحيح من الخاطئ ، والمقبول من المرفوض.

خصائص القيم الإسلامية

تُعتبر القيم الإسلامية ذات طبيعة مُتميزة مُنفردة ؛ إذ إنها تنبع من العقيدة الإسلامية أساساً وليس من المَصلحة المؤقتة ،كما أنها تهدف إلى تحقيق مَصلحة الإنسان التي لا تقف عند حد الحياة الدنيا ، بل تمتد إلى الحياة الآخرة (أبو بكرة،١٩٩٣).

وتتميز القيم الإسلامية بعدة خصائص يُمكن إجمالها على النحو التالي :-

- الربانية :

القيم في الإسلام ربانية ؛لأنها تُستمد من القرآن والسنة النبوية المُطهرة ، وما وافق القرآن والسنة من أقوال وأفعال السلف الصالح فهو ضمن القيم الإسلامية، وما خالفها فهو ليس من القيم الإسلامية ، فالقيم في التَّصور الإسلامي ربانية المصدر لأنَّ الله تعالى هو المُشرع للقيم؛ فهو -جلَّ وعلا- خالق الإنسان والعالم بما يُصلحه ويتلاءم مع فطرته التي فطره عليها ، مما يؤدي إلى إيجاد شخصية إسلامية مُتكاملة مُتزنة عالمة بوجهتها وطريقها إذا التبست عليها المسالك واختلطت عليها الدروب(القرشي،٢٠١٠).

- الواقعية :

القيم الإسلامية ليست قيماً نظرية مثالية ، وإنما هي خلاصة شريعة نزلت حسب الوقائع والأحداث واستجابت لمَشاكل الناس وقضاياهم ، وليست فِكراً يبتغي المدينة الفاضلة التي لا وجود فيها للشر ، بل هي واقعية في مراميها وأهدافها ، قاعدتها قوله تعالى: " **وَعَجِلْتُ إِلَيْكَ رَبِّ لِتَرْضَى**

"(طه :٨٤)، والعجلة هنا الترقي في سلم الرضا بحسب الطاقة والاستطاعة، " لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا " (البقرة:٢٨٦)، فالله تعالى لم يطلب من الإنسان مُطلق الكمال في تمثلنا للقيم الإسلامية ولكنه طلب منه الصعود في سلمه على قدر العزم ، ثم يسأل الله تعالى بعد ذلك أن يبلّغه سؤله وأمله (الصمدي ،٢٠٠٣).

- الإلزامية:

بما أنَّ القيم الإسلامية هي قيمٌ ربانية فإنها تمتاز بالإلزامية ، أي أنَّ المسلم مُلزم بالتقيد بالقيم والمُثل العليا التي أمر الله تعالى بها ونهى عنها في جميع ظروفه وأحواله ، وقيم وأخلاق المُسلم لا تَكتمل إلا إذا أصبح هذا الإلزام نابعاً من الداخل، بحيث يجد المُسلم نفسه مدفوعاً لإتباع لقواعد والمُثل العليا بدوافع ونوازع داخلية ذاتية وفي شتى مناحي الحياة ، وكذلك حياة المُجتمع لا تستقيم إلا بالتزام معين ، يشمل العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والسُّلوكية والخُلقية والروحية (أبو عليم ،١٩٩٧).

- الشمول :

القيم الإسلامية تشمل كل الصفات الحميدة والأعمال النبيلة التي تنفع الفرد والمُجتمع ،فهي جامعة لجميع جوانب الإنسان وتُوجهاته وتستوعب الحياة بجميع جوانبها، فالقيم في الإسلام لم تدع جانباً من جوانب الحياة بجميع مجالاتها - روحية جسمية ودنيوية ،وعقلية وعاطفية ، فردية أو جماعية -إلا رسمت الطريق الأمثل للسلوك الرفيع (القرشي،٢٠١٠).

- الإيجابية :

وتعني أن القيم الإسلامية ذات آثار طيبة في الحياة، وهي مصدر لكل خير فيها ، فهي تحرر الفرد من أنانيته ، وتدفع به إلى الإيثار والتعاون مع الآخرين، وتقضي على سلبيات الإنسان وأمراضه التي تعطله عن كل خير وعطاء ، وتجعله يحب لأخيه ما يُحب لنفسه (الهندي، ١٩٩٣).

- التوازن :

تستمد القيم في الإسلام قوتها وايجابيتها الكاملة من توازنها في تربية أفرادها ، ومما يؤكد هذه الحقيقة السعي نحو إيجاد التوازن عند المُسلم في حياته في الدنيا وحياته في الآخرة ، وكذلك

فهي لا تعمل على تقوية جانب على حساب جانب آخر ، فلا تهتم بالقيم الروحية على حساب القيم المادية ، بل وازنت بينها بشكل دقيق، بلا غلو أو تقصير أو إفراط أو تفريط(جبر،١٩٩٥).

- الإنسانية :

تُؤكد القيم الإسلامية وحدة النشأة والمصير للإنسان، مما يدعو الناس جميعاً إلى التعاون على الخير ومُحاربة الباطل والظلم والاستكبار في الأرض ، كما تُؤكد المساواة بين الخَلق فلا تفاضل بينهم إلا بالتقوى والعمل الصالح ونشر الخير والفضيلة، كما تقرر القيم الأخلاقية مبدأ الإخاء بين المؤمنين خاصةً وبين الناس كافة، ويترتب على ذلك حقوقاً منها العدل والاحترام والتعاون والرحمة والتزاور والتكافل (أبو يحيى وآخرون،٢٠٠٨).

- الاستمرارية :

تستمد القيم الإسلامية استمراريتها من صلاحية مصادرها لكل زمان ومكان ، ومن مظاهر استمرار القيم الإسلامية تكرر حدوثها في سلوك الناس حتى تستقر ، قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -(لَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَصْدُقُ ، وَيَتَحَرَّى الصِّدْقَ ، حَتَّى يُكْتَبَ صِدِّيقًا) (رواه الإمام أحمد في مسنده)، فلا يُطلب منه أن يصدق مرة ويكذب مرات ، وإنما المطلوب أن يستمر هذا السلوك في تصرفاته طول حياته حتى يستحق هذا اللقب، ولذلك كانت المُجاهدة والمُثابرة لحمل النفس على استمرار التمسك بالقيم الإسلامية حتى ترقى من الإسلام إلى الإيمان إلى الإحسان ، فيعبد الإنسان الله كأنه يراه وتلك أحلى ثمرات القيم الإسلامية التي لا تتحقق إلا بالتكرار والاستمرار(الصمدي،٢٠٠٣).

تصنيف القيم الإسلامية:

قدم كثير من العلماء تصنيفات للقيم على أساس النظرة الإسلامية ،ومن هذه التصنيفات :

تصنيف "أبو العينين" المُشار إليه في (عبابنة،٢٠٠٤) فقد صنف القيم في ضوء أبعاد الشخصية المُسلمة وجوانبها، فقسمها إلى :

- القيم الروحية : وهي تلك القيم المُنظمة لعلاقة الإنسان بالله تعالى وتحدد صلته بربه .
- القيم الخُلقية : وهي تلك القيم التي تتصل بشعور الإنسان بالمسؤولية والجزاء والالتزام .
- القيم العلمية المعرفية : وهي القيم التي تُساعد على إدراك الحق .

- القيم الاجتماعية : وهي تلك التي تتصل بوجود الإنسان الاجتماعي وتنظم العلاقات في المُجتمع.

- القيم الوجدانية : وهي القيم التي تتعلق بالحالات الانفعالية والعمليات الشعورية والتأملية ويُستدل عليها بواسطة السلوك المُلاحظ .

- القيم المادية : وهي التي تتعلق بالإطار المادي لحياة الإنسان وتتصل بالعناصر المُساعدة على وجوده المادي .

- القيم الجمالية: وهي التي تتصل بإدراك الإنسان والتوازن في مكونات الحياة .

ومنهم من حصر أكبر عدد من القيم الإسلامية ، وقسمها إلى مجموعات تصلح لأن تنطوي تحتها القيم الإسلامية المختلفة ، ومن هذه التصانيف : تصنيف القيسي (١٩٩٥)، وكانت هذه المجموعات هي :

أولاً : قيم التوحيد : وهو العلم والإيمان بأن للكون خالقاً واحداً ، ومالكاً واحداً ، هو الله عزّ وجلّ ، وأنه وحده المُنفرد في هذا العالم بالخلق وأنواع التدبير والتصرف ،حيث قسمها إلى ثلاثة أقسام أساسية :

أ- قيم توحيد الربوبية .

ب- قيم توحيد الألوهية وقسمها إلى ثلاثة أقسام ، وهي :

- القيم الاعتقادية : كإثبات الألوهية لله تعالى وحده لاشريك له .

- القيم القولية : كالشهادتين والذكر .

- القيم الفعلية : كالصلاة والزكاة.

ج- قيم توحيد الأسماء والصفات.

ثانياً:قيم العلم : وهي تشتمل على طلب العلم النافع وإهمال العلم غير النافع .

ثالثاً: قيم الدعوة : كابتغاء وجه الله وحده ، الدعوة على بصيرة ، والأمر بالمعروف والنهي عن المُنكر.

رابعاً : قيم الأسرة :وتُعرف الأسرة بأنها العائلة الكبيرة التي تضم الآباء والأبناء والأقارب من الرحم وما ينشأ من صلات نتيجة الرَّضاعة ، وحدد لها مستويات: كالمبادرة إلى الزواج ، يُسر الزواج والمهر .

خامساً: قيم القضاء والعدل : وحدد لها مستوياتها كالحكم بما أنزل الله تعالى والقضاء بالحق والعدل والمساواة .

سادساً : قيم اجتماعية : وهي كل ما له علاقة بالمُجتمع الكبير خارج الأسرة والأقارب وليس له صفة اقتصادية أو سياسية ، وقد حدد مستوياتها : كالرفق والخُلق الحسن والحياء وغيرها .

سابعاً : قيم اقتصادية : وقد حدد لهذه القيم مستوياتها : كالصدق والأمانة في البيع والشراء، والوضوح في التعامل.

ثامناً : القيم السياسة : وحدد لها مستوياتها كاحترام المُعاهدات والمواثيق الدولية .

تاسعاً: قيم الجهاد : وحدد لها مُستوياتها كإخلاص نية الجهاد لله تعالى، وتمني الشهادة في سبيل الله تعالى.

عاشراً : قيم جمالية : كالعناية بالمَظهر العام للشخص كلبس البياض من الثياب وأخذ الزينة.

حادي عشر : قيم البيئة: كالمُحافظة على النظافة العامة والخاصة ،والمُحافظة على الصحة العامة والخاصة .

وفي ضوء ذلك يرى الباحث أنَّ هذه التصنيفات ترتبط ببعضها البعض ولا تنفصل فيما بينها، ويمكن حصرها بالقيم الدينية (العقدية ، والتعبدية)،والقيم المعرفية (العقلية) ، والقيم الاجتماعية والأخلاقية والقيم السياسية والقيم الاقتصادية والقيم الجمالية ، مع الأخذ بعين الاعتبار أنَّ القيم الدينية منبع لجميع القيم الأخرى.

القيم الأخلاقية:

إذا كانت القيم - بشكل عام - ضرورية للفرد والمُجتمع ، فإنَّ القيم الأخلاقية إضافة إلى ذلك لها فوائد أخرى تستأثر بها وتميزها عن غيرها من القيم ؛فالأخلاق منبع السعادة ، وسر الطمأنينة والاستقرار للأفراد والمُجتمعات التي سعادتها لا تتوقف على وفرة مردوها المادي ، أو ارتفاع مبانيها ، ولكنها تتوقف على توفر القيم الأخلاقية وثرائها ، وعليه فإن المُجتمعات بشكل عام مهما

تقدمت صناعياً وحضارياً فإنها في قلق وتِيه وضياع ما لم تتمثل القيم الأخلاقية في سلوكها وواقع حياتها (الجمالي،٢٠٠٧).

ولقد شغلت الفضائل والأخلاق اهتمام كثير من الفلاسفة والمُفكرين منذ فجر الفكر الإنساني؛وذلك لأنَّ الإنسان في تعامله مع بني جنسه، وكذا في تعامله مع المواقف التي يتعرض لها يحتاج إلى نظام يكون مُرشداً لسلوكه وطاقاته ودوافعه، وهذا النظام المُرشد هو الأخلاق التي إنْ غابت أو تضاربت فإن الإنسان يغترب عن ذاته ومجتمعه ، وكذا إنْ غابت أو تضاربت لدى الجماعة ، أو لم تكن صورتها واضحة لهم فسرعان ما يحدث الصراع والتمزق والتدهور الذي يدفع بهذا النظام إلى التفكك والانهيار (بخاري،٢٠١٠).

فالأخلاق تُمثل المعاقد الثابتة التي تُعقد بها الروابط الاجتماعية ، ومتى انعدمت هذه المعاقد أو انكسرت في الأفراد لم تجد الروابط الاجتماعية مكاناً تنعقد عليه، ومتى فُقدت الروابط الاجتماعية أصبحت الملايين في الأمَّة المُنحلة عن بعضها مُزودة بقوة الأفراد فقط لا بقوة الجماعة (الفريحات،١٩٩٨).

فالمُربون والباحثون مُتفقون منذ أقدم العصور إلى الآن على أهمية الأخلاق في حياة الفرد والمُجتمع ، ويَكادون يُجمعون على أنها هي الهدف الأسمى للتربية والتعليم ، فليس ثمة درس يتعلمه الإنسان ولا عادة يكتسبها أهم من الالتزام بالأخلاق الفاضلة والترغيب فيها ، وحث الناس على الالتزام بها ، بل والنَّهي عن الأخلاق الرديئة والتحذير منها بشتى الطرق والأساليب (أبو عليم ،١٩٩٧).

وقد ربط الفكر الإسلامي بين الدين والأخلاق ربطاً عضوياً ، فالنبي محمد - صلى الله عليه وسلم - بُعث للبشرية منذراً وبشيراً ومتمماً لمَكارم الأخلاق ، وقد تجسدت القيم الأخلاقية في سيرته - صلى الله عليه وسلم - أعظم تجسيد بالقول والعمل ، فالإسلام إنما جاء مُتمماً للصرح الأخلاقي الإلهي الذي شيده الأنبياء السابقون في مجال مُعالجتهم لفساد قيم وأخلاق أقوامهم (منصور وطلافحة،٢٠٠٩).

ويرى الباحث إنَّ الإسلام يُعد انطلاقة قيمية أخلاقية ، حيث أبرز حقائق وأقر تعاليم ، وهذه الانطلاقة تمتاز بتجددها واستمراريتها ، ومن علامات ذلك تبنيها لقيم إنسانية تضع الإنسان في أسمى منزلة في الأرض ، وتهيئ له مرتبة لا يُضاهيها سواه من الكائنات ، وقد تضمنت تعاليم

الإسلام في القرآن الكريم والسنة النبوية دعوات قيمية من خلال الحث على مكارم الأخلاق الرفيعة والسامية .

والتطبيق الحي للقيم الأخلاقية له دلالة واضحة على مستوى الأمة الأخلاقي ومدى قربها أو بعدها عن الرقي الحضاري الحقيقي ، الذي سعدت به البشرية جمعاء في يوم من الأيام ، فاستقامة أخلاق أي مُجتمع أو تدهورها مُرتبطة بسلم القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع من جهة وبالوضعية الحضارية العامة لذلك المجتمع من جهة أخرى (بكار،١٩٩٩).

لأنَّ التَّهاون بالقيم الأخلاقية يُورث التَّخبط، كما أنَّ الإدبار عنها يلاقيه الإقبال على الجاهلية الحديثة بعناصرها ووسائلها المُتطورة التي تقلب الفطرة رأساً على عقب ، وهذا ما أكدته بعض الدراسات: كدراسة(مساعدة وسمور،٢٠٠٠)، والذين يسعون إلى زرع أخلاق غير مرغوب فيها، تُنافي الإيمان بالله تعالى وتخرج عن شرعه وتَعبث بالمبادئ والأخلاق الفاضلة الراسخة في الأمة يُشكلون عداءً حقيقاً للإسلام والأمة وانتكاساً للفطرة الإنسانية السَّوية (الندوي،١٩٩٩).

وقد أكد وزير خارجية أمريكا (جون فوستر دالاس) على أهمية التمسك بالقيم بقوله:" لدينا أعظم إنتاج عالمي في الأشياء المادية ، لكن ما ينقصنا هو إيمان صحيح قوي ، فبدونه يكون ما لدينا قليل، وهذا النقص لا يُعوضه السياسيون مهما بلغت قدرتهم ، أو الدبلوماسيون مهما بلغت فطنتهم ، أو العلماء مهما كثرت اختراعاتهم" (غنيمات،٢٠٠٨،٣٩٩).

لذا يُمكن القول أنه إذا كانت الأمة الإسلامية تُحاول جاهدةً الخروج من دائرة التخلف والسلبية والتبعية ، والمُشاركة في التقدم والإنتاج بحيث لا يبقى دورها فقط دور المُستهلك والمُستورد وإن أرادت أن تكون أيضاً مُؤثرة في الثقافات الأخرى وعدم وقوعها تحت التقليد والانهزام الداخلي، فإنها في سعيها لتحقيق ذلك تحتاج إلى ثورة أخلاقية تحرر المسلم من رذائل الانغماس في المتع الجسدية والنزوات الطائشة، لينطلق نحو الابتكار والإبداع متسلحاً بقيم أخلاقية سامية مُستمدة من صميم دينه وعقيدته الإسلامية (الجمالي،٢٠٠٧).

فالاهتمام بالقيم الأخلاقية الإسلامية وتنميتها في واقع الحياة ، ضرورة من ضروريات العصر للمُحافظة على الهوية الإسلامية ، وللنُّهوض بالمُجتمع وتقدمه، فالأخلاق الحسنة من عوامل استقرار وأمن المُجتمع في جميع الأصعدة ، وسوء الأخلاق من أسباب تفكك المجتمع وانهياره وذوبانه في هوية غيره ، وعند ذلك تضطرب المفاهيم لدى أفراد المجتمع ، يعيش

المجتمع مُتذبذباً في قيمه وأخلاقه وتصوره عن نفسه ومن حوله بل والكون الذي يعيش فيه (الحسني،٢٠٠٧).

مفهوم الخُلق لغةً :

يقول ابن منظور : الخُلُق والخُلْق فهو بضم اللام وسكونها ويُقصد به الطَّبع والسَّجِيَّة والدين وحقيقته أنه وصف لصورة الإنسان الباطنة وهي نفسه من حيث أوصافها ومعانيها المُختصة بها (ابن منظور٢٠٠٣).

مفهوم الخُلق اصطلاحاً

وعرف الغزالي(٢٠٠٤،٥٣) الخُلق: " بأنه هيئة في النفس راسخة يصدر عنها الأفعال فإن كانت الهيئة بحيث يصدر عنها الأفعال الجميلة عقلاً وشرعاً سُميت الأفعال خُلقاً حسناً، وإن كان الصادر منها الأفعال القبيحة سُميت الهيئة التي هي مصدر ذلك خُلقا سيئاً" .

أما نجم (٢٠٠٠،١٨) فيرى أنَّ الأخلاق "مجموعة القيم والمعايير التي يعتمد عليها أفراد المُجتمع في التمييز بين ما هو جيد أو ما هو سيىء ، وبين ما هو صواب وما هو خطأ، فهي إذاً تتركز في مفهوم الصواب والخطأ في السلوك ، والأخلاقيات تقدم دليلاً من خلال معاييرها وقيمها على ما هو مقبول أو غير مقبول اجتماعياً".

ويُعرف القرطبي المُشار إليه (العسقلاني،٢٠٠٠،٥٦٠) الأخلاق "بأنها أوصاف الإنسان التي يُعامل بها غيره وهي مَحمودة ومَذمومة ، فالمَحمود على الإجمال أنْ تكون مع غيرك على نفسك، وعلى التفصيل : العفو والحِلم والجود والصبر وتحمل الأذى ولين الجانب ونحو ذلك ، والمَذموم منها ضد ذلك".

وعرفها ابن مسكويه (١٩٨١،٧٧) :"بأنها حال للنفس داعية لها إلى أفعالها وهذه الحال تنقسم إلى قسمين : منها ما يكون طبيعياً من أصل المزاج ، كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب ، ويَهيج من أقل سبب ، ومنها ما يكون مستفاداً بالعادة والتدرب ، وربما مبدؤه بالروية والفكر ثم يستمر عليه أولاً فأولاً حتى يصير مَلكة وخُلُقاً"

وعرفها يالجن(١٩٧٧،٧٥) :"بأنها المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي الإلهي لتنظيم حياة الإنسان وتحديد علاقاته بغيره على نحو يُحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه" .

وفي ضوء ذلك يُمكن القول إنَّ القيم الأخلاقية هي هيئة في النفس يصدر عنها أعمال وأقوال طاهرة نقية ، وتصدر هذه الأقوال والأفعال عن علوم شرعية وإرادات زكية ، فتُكسب النفس أخلاقاً هي أزكى الأخلاق وأشرفها، بحيث تكون هي المعيار للحكم على ما هو مرغوب وما هو مرفوض.

مكانة الأخلاق في الإسلام :

إنَّ الخُلق الحسن صفة سيد الأنبياء والمرسلين عليه أفضل الصلاة والسلام ، الذي مدحه ربه سبحانه وتعالى وأثنى عليه بطيب الخُلق، فقال تعالى: " **وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ**" (القلم:٤) ، والخُلُق كذلك من أفضل أعمال الصِّديقين ، وهو شطر الدين وثمرة مُجاهدة المُتقين ورياضة المُتعبدين ، والأخلاق الحسنة هي الطريق المُوصل إلى نعيم الجنان وجوار الرحمن ، فالأخلاق الفاضلة هي الجانب العملي من الدين ، وهي دليل على الإيمان وصدقه ورسوخه في النفس ، والأخلاق السيئة من المُهلكات الدامغة والمَخازي الفاضحة ، التي تُبعد الإنسان عن جوار رب العالمين ، وتُسكنه في نار جهنم (العياصرة،٢٠١٠).

لذا جاءت الشريعة الإسلامية تدعو إلى تزكية النفوس ، وتطهيرها حتى تكون كريمة الأخلاق ، طيبة السجايا ، فلم تدع خُلقاً كريماً إلا رغبت فيه ، ولا خُلقاً ذميماً إلا حذرت منه ، بل إنَّ جميع الأحكام الشرعية تدور مع الأخلاق حيث دارت ، فلا ترى حكماً شرعياً يُعارض الأخلاق أو يُصادمها .

النَّهج السَّوي في تكوين الأخلاق :

إنَّ النهج السَّوي في تكوين الخُلق الحسن ، والتخلي عن الخُلق الذميم يتطلب ثلاثة أمور :-

أولاً:- كسب الثقة والمودة ، بحيث يغدو الآباء والأمُهات والمُصلحون والمُربون موضع ثقة يندفع إليهم الأبناء والطلاب رغبة بالنصح والإرشاد ، وكثيراً ما كان انحراف الأخلاق لدى الأبناء والطلاب ناجماً عن بُغضهم لآبائهم وأمُهاتهم ومُعلميهم ،وكراهيتهم لكل ما يصدر عنهم .

ثانياً: الإقناع السلس بالموضوع الذي يدعو إليه ، وفي ذلك يقول الله تعالى : " **ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ** " (النحل :١٢٥) ، فلا يصلح في ذلك مُجرد إلقاء

الكلام وتوجيه النصائح ليستجيب من يستجيب ، فإنَّ الإقناع بالحكمة يعني استعمال الحجج والبراهين والانتقال من المُقدمات إلى النتائج في تفكير مُقنع يتفق مع منطق العقل الإنساني .

ثالثاً: تكوين عاطفة قوية ودافعية نحو الخُلق الذي يُراد تكوينه ، وهذه الدافعية تربط بين الفرد وبين ذلك المبدأ برابطة حب عميق وتعلق شديد ، وبالنسبة لما يُراد التَّخلي عنه من صور الخُلُق القبيح بتكوين عاطفة كراهية وبُغض نحو ذلك الخُلُق. (المليجي،٢٠٠٣).

الآثار السلبية لسوء الخلق :

لمساوئ الأخلاق آثار سلبية على الفرد والمُجتمع تتمثل في صور متعددة :

أولاً : الآثار الدينية :

أ- تشويه حقيقة الإسلام : فإذا انتشرت في ربوع ديار المُسلمين الأخلاق الذميمة فإنهم يُقدمون صورة مشوهة لحقيقة الإسلام ، ويُوهمون الناس بسلوكهم الفاسد أنَّ هذا هو الدين الإسلامي المُتمثل في سلوك أتباعه .

ب-تعرُّض الأمة للنَّقد : فانتشار الأخلاق الذميمة يُساعد أعداء الإسلام على التجرؤعلى النيل من الإسلام بالكلمة والصورة والمقالة عبر وسائل الإعلام المُختلفة .

ت-إضعاف الأمة بإضعاف دينها : قوة الأمة بقوة تمسكها بدينها ، وضعفها بضعف تمسكها بعقيدتها، كما أنَّ قوة الأمة قوة للدين ، وفي ضعفها إضعاف للدين ، وفي انتشار مساوئ الأخلاق دليل على ضعف أتباعه واستخفافهم بدينهم .

ثانياً : الآثار الاجتماعية :

أ- العذاب الإلهي .

ب-التباغض الاجتماعي بين أفراد الأمة .

ت-الغش الاجتماعي ، كالغش في الميزان وفي الحُقوق .

ث-الانحرافات السلوكية كالزنا، والتي تؤدي إلى العنوسة والتأخر في الزواج.

ثالثاً : الآثار الاقتصادية :

أ- البطالة : بسبب المَيل للراحة وأخذ أموال الناس بالباطل لسد الاحتياجات وبخاصة ذوي المُخدرات والمُسكرات .

ب-تكلفة الإصابة : ومن ذلك تكاليف علاج الأمراض التي ستنتشر بسبب الانحرافات السلوكية .

ت-تدمير الموارد البشرية وإشغال الوظائف بمن ليس جدير بها ، وإسناد الأمور إلى غير أهلها .

ث-قلة الإنتاج وضعف جودته وعدم إتقانه وعدم الأمانة وعدم الإخلاص في العمل (الكسواني،٢٠٠٧).

أزمة القيم الاخلاقية :

تُعد أزمة القيم من السمات الواضحة لهذا العصر نتيجة طغيان المادة على كل ما حولها من قيم ومُثل ومبادئ ، فالتقدم الباهر الذي وصل إليه الإنسان لم يُحقق له التوازن النفسي الذي يُريد فحسب، بل أيضاً اهتزت القيم بداخله وتزعزعت وأصبح مادياً لا يرى إلا ذاته ولا يسمع إلا صوته ، ونتيجة لهذا تضاءل تأثير القيم وأصبحت النفعية هي التي تحدد القيم (عبد السلام، ١٩٩٢).

والواقع أنَّ التحدي الكبير الذي تواجهه المُجتمعات البشرية على المُستويين الدولي والعالمي ليس هو خطر الحروب والأسلحة الذرية فحسب ، بل ما يُصاحب هذا التحدي الكبير من انصهار وذوبان للقيم الأصيلة التي تربى عليها في مُجتمعه (الشهراني،٢٠٠٧).

وإنَّ ما أحدثته -الثورة العلمية والتكنولوجية وغيرها من عوامل التغيير الثقافي - من إعادة تشكيل الكثير من معارف الحياة ومفاهيمها أدى إلى التذبذب وعدم الاستقرار في القيم المَوروثة والمُكتسبة على حد سواء ، وبالتالي عدم مقدرة عدد كبير من أفراد المُجتمع وبخاصة الشباب على التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ ، ومن ثم ضعفهم في الانتقاء والاختيار بين القيم المُتصارعة ، وقد سبب هذا أزمة قيميَّة كان لها أثر كبير في دفع الشباب إلى الثورة على قيم المُجتمع والتمسك بقيم خارجة عنه (العجمي،٢٠٠٢).

فالقيم الأخلاقية الإسلامية قد تعرضت إلى تغيرات في ظل انعكاسات الثورة التقنية والمعرفية وانصهار الثقافات في بوتقة ما يُسمى بالعولمة ، وما تبعها من تغيرات في المَنظومة

العالمية سياسياً واقتصادياً واجتماعياً ، إذ تعرض البناء الاجتماعي بوجه عام ونسق القيم بوجه خاص إلى مُجموعة من المُؤثرات التي ترجع إلى التبعية والانضواء لأبناء هذا الجيل تحت مظلة كل ما هو جديد ، مما أوجد نظاماً قيماً جديداً أو نسقاً قيماً جديداً نتيجة هذه التفاعلات، وأصبح البعض من أبناء هذا الجيل يرفعه باعتباره معبراً عن ذاته ، بل قد يتفاخر به باعتباره مكوناً من مكونات شخصيته الجديدة (الحربي،٢٠٠٧).

وقد أكدت كل من دراسة (عبد الله ،٢٠٠٩) ودراسة (الضبع،٢٠٠٨) أنَّ ثورة المعلومات والتغيرات السياسية والاقتصادية في العالم أدت إلى تغيرات قيميَّة أثرت في تكوين الأفكار والأذواق ، والأزياء والقيم الأخلاقية والجمالية ،بل إلى شيوع أخلاق وسلوكات هابطة استأثرت باهتمام ذوي الثقافة المحدودة من الشبان والفتيات ، ومن ضحايا الصرعات والمُوضات .

والمُتأمل في مظاهر الحياة المُعاصرة يُلاحظ حجم الفراغ وعمق الهُوة بين التقدم المادي والتكنولوجي والمعلوماتي الذي حققه الإنسان وبين أنماط القيم والسلوك السائدة ، فالإنسان المُعاصر يعيش حالة توتر وقلق وتنازع وضياع بين قيم إنسانية طالما تمسك بها وعدها مُثله وملاذه الذي يحفظ له كينونته وبقاءه وسعادته ، وبين قيم جديدة طرأت على حياته فقلبت الموازين وتعدت الحدود وسقَّهت ما يَعده الإنسان دائرة مُحرمة يُمنع الاقتراب منها ، فظهر طغيان القيم المادية الطاحنة وتلاشي القيم الدينية والروحية والأخلاقية ، وسيطرة القهر والفردية والاستغلال على قيم الحق والفضيلة والإحسان (الجلاد، ٢٠٠٨).

ويرى الباحث أنَّ أكثر طبقات المُجتمع تأثراً بهذه التغيرات والتحولات الثقافية والاجتماعية هم الشباب ،وإنَّ أول ما يتعرض للتغيير عند هؤلاء الشباب نتيجة للتداخل الثقافي هي القيم، مما يؤدي إلى اكتساب عادات سلبية والتخلي عن القيم الإسلامية ،وهذا واضح في مظهر وسلوك نسبة ليست بالقليلة من الشباب .

ومن الأمثلة التي تُؤكد وجود أزمة أخلاقية يعيشها الشباب تلك الإحصائية الذي أوردها أحد البرامج غير الأخلاقية "ستار أكاديمي " والتي أشارت أنَّ عدد المُتصلين من الأردن بلغ (٨)ملايين وثمانية وسبعين ألف متصل ، في حين أنَّ عدد المُتصلين من سوريا بلغ (١٦) مليوناً وتسعمائة ألف متصل ، ومن مصر بلغ المُتصلون (٢٣) مليوناً ومائة وخمسة وسبعين ألف متصل ،ومن المملكة العربية السعودية بلغ (٤) ملايين ، ومن الكويت(٣٠٠) ألف متصل ، ومن لبنان (١٨) مليوناً وخمسمائة وستة وثلاثين ألف متصل ، ومن اليمن (٧) آلاف متصل ،.ومجموع

الاتصالات من الدول العربية كافة لمثل هذه البرامج التي تهدم الأخلاق وتنشر الرذيلة وصل إلى أكثر من سبعين مليون اتصال (الحسني،٢٠٠٧).

بالإضافة إلى أنَّ حجم الإقبال على شبكة الإنترنت يتضاعف كل مائة يوم، كما صرحت بذلك وزارة التجارة الأمريكية ، وقد أقر هذا العدد شركة جنرال ماجيك ومجلة تايم ،كما أكدت بأن (٦٣%)من متصفحي المواقع والصور الإباحية تتراوح أعمارهم ما بين(١٢- ١٧) سنة أي مرحلة الشباب (الشنقيطي،٢٠٠٨).

وتهدف أيدلوجيات هذه التيارات وفلسفاتها إلى قولبة وتنميط المُجتمعات عامةً والشباب خاصة وهذه القولبة تتم بشكل غير مُباشر وغير علني من خلال نظام مُتكامل من الأنشطة والعمليات، وأبرز مثال على هذا التنميط يظهر بوضوح من خلال المظهر والسلوكات والقمصان التي تُكتب عليها عبارات غير أخلاقية ونرى شبابنا يرتدونها، وقصَّات الشعر وغير ذلك من صور التبعية ،وهذا التنميط على مُستوى المظهر ليس مسألة عابرة ، بل مكون أساسي من ملامح وصورة الشباب التي يُمارَس عليها ضغطاً منهجياً لاتباع النموذج غير الأخلاقي بحجة التحرر والانفتاح (حجازي، ١٩٩٨).

ولقد حاولت هذه التيارات تكريس شيوع الانبهار بالغرب بين الشباب من خلال تقديم صور مُشرقة وبأساليب مُشوقة ومُتنوعة عن النظام الغربي ، وأساليب الحياة وأنماط المعيشة في مُجتمعاته ، ومَجالات العمل في مؤسساته المُختلفة ، ولهذا الانبهار آثاره السلبية في المُجتمع الإسلامي ، إذ إنه يؤدي بالمُجتمع المُنبهر إلى أن يصبح في ثقافته وأسلوب تفكيره وسلوكه أسيراً للمُجتمع الآخر، حيث تقل قابليته على الإبداع ويميل إلى الاستكانة والخنوع وتتردى مكانته بين المُجتمعات (كنعان،٢٠٠٨).

فالشباب يعيش في الوقت الحاضر في عالم متطور ، ووسائل الإعلام تُحيطه من كل جانب، وتبث هذه الوسائل ثقافات متعددة تتجاذب الشباب وتؤثر على تفكيره ، هذه القوى تتناقض مع روح الإسلام وأخلاقياته، وبعضها يدور في فلك مبادئ وتعاليم الإسلام لكنه لا يقوى على مواجهة الأنماط الثقافية الوافدة ، والتي تعمل على تشكيل أجيال على أساس ومبادئ تُحقق خطط وأهداف الاغتراب الثقافي والتغريب الفكري (عبابنة،٢٠٠٤).

والإسلام اعتنى بالشباب عنايةً بالغةً ؛ لأنَّ العناية المُبكرة لهم تنتج جيلاً قوياً ومُتعلماً يقف في وجه المُتغيرات ويُطوعها لمصلحة دينه وأمته ونفسه ، مما يتطلب بذل الغالي والنفيس في سبيل تربيتهم وإصلاحهم وتوجيههم (الشنقيطي،٢٠٠٨).

فالشباب هم غاية المُجتمع وقوامه ومُستقبله ،وإنَّ نوعية الإنسان الذي تُربيه معرفياً وخُلقياً في هؤلاء الناشئة يقرر نوع المُجتمع وتقدمه ، والإنسان بدون معرفة وأخلاق هو بالنتيجة بدون قيم ، والإنسان بدون قيم يفقد كل شيء في هويته بدءًا من أحسن التقويم الذي خلقه الله تعالى به وحُسن المعرفة التي تُقرر جدوى إدراكه ، وانتهاءً بحُسن التصرف الذي يُوجه سلوكه مع الآخرين ، وبهذا يتحول إلى كيان خَرب دون جدوى لأي شي ، نفسه أسرته وعمله ومُجتمعه (حمدان،٢٠٠٥).

ولعل أخطر مراحل التشكل القيمي عند الإنسان تكون في فترة الشباب ما بين (١٥-٢٣)، إذ تؤكد العديد من الدراسات أنَّ الفرد يُمكن أن يُغير أحكامه ومُمارساته الأخلاقية في هذه المرحلة، حيث يَخط الفرد لنفسه طريقاً واضحاً تتبلور فيه الأفكار وتتحدد السلوكات المرغوبة والمرفوضة ، لذا تُعد مرحلة الشباب (المرحلة الثانوية) فترة مهمة في تشكيل قيم الأفراد لاعتبارات المرحلة النمائية التي يمرون بها (الجلاد،٢٠٠٨)، بل كثيراً ما تبرز السلوكات السلبية من بعض الطلبة خلال المرحلة الثانوية بسبب التغير الواضح في النمو الجسمي والعقلي والانفعالي ، أو عوامل خارجية أخرى (الشحومي،٢٠١٠).

فهي من أخطر المراحل التي يمر بها الطلبة ؛ لما لها من أثر في تشكيل شخصياتهم وبالتالي تكوين المُواطن الصالح وإعداده للحياة لأن يكون فرداً صالحاً في مُجتمعه ، وإنسانًا مُستقيما في سلوكه، واجتياز الطلبة لهذه المرحلة بسلام يعني بأنه سوف يمضي - غالباً - في حياته مُتزناً في تصرفاته وانفعالاته ، ذا شخصية سوية ، أما إذا تعثر طالب المرحلة الثانوية في هذه المرحلة الحرجة فإن ذلك سينعكس على تكوينه النفسي وسلوكه الاجتماعي فيما بعد (مرتجى،٢٠٠٤).

فتنمية القيم الأخلاقية وخصوصاً في هذه المرحلة قضية هامة، لاسيما وأنَّ الطالب في هذه المرحلة يكون قد وصل إلى التفكير المُجرد الذي يُمكنه من استيعاب بعض القضايا الأخلاقية التي لها علاقة بحياته ، فهو بحاجة إلى تنمية القيم الأخلاقية المرغوب بها على نحو واضح دقيق وذلك بتضمينها في المنهاج والأنشطة المدرسية المُختلفة (العجمي ،٢٠٠٢).

فالشاب يتعرض في مرحلة الثانوية (فترة المُراهقة) بالذات أكثر من أي مرحلة أخرى من مراحل العمر للانحراف، سواء في اتجاهاته الدينية أو الفكرية أو السلوكية ، فتراه يقع بسهولة ويُسر في براثن المُفسدين والمُضللين ودعاة الاستعمار الفكري الذين يسعون إلى تحطيم الشباب وزعزعة إيمانهم وتقويض دعائم بُنيانهم العقلي والنفسي والاجتماعي (محفوظ،١٩٧٧).

ولخطورة وأهمية المرحلة الثانوية (مرحلة المُراهقة) يُشير(زهران ،١٩٩٩) إلى ضرورة العمل على نمو السلوك لدى طالب المرحلة الثانوية (المُراهق) ، ودعائم ذلك الاستقامة وإصلاح النفس بالقيم الأخلاقية الفاضلة المُستنبطة من تعاليم الدين الإسلامي ، فالدين الإسلامي وحده القادر على تهذيب النفوس وتحقيق السعادة للأفراد والمُجتمعات .

وبالتالي لم يعد الدور الذي تضطلع به التربية يتمثل في حقن أدمغة الطلبة بالمعلومات ، بل نموهم فكرياً واجتماعياً وروحياً وأخلاقياً ، فمن المهم دراسة الأخلاق والقيم ، لأن هدف التربية أولاً وأخيرًا أن تبلغ بالإنسان أقصى مشارف الإنسانية وأن تُوصله إلى مَعارج القيم الحقَّة (شموط،٢٠٠٩).

النمو الخُلقي :

اهتم كثير من الباحثين والمُربين بدراسة خصائص النمو لدى طالب المرحلة الثانوية خاصة النمو الخُلقي، حيث تجتمع الأدلة العملية المُتوافرة على تدهور القيم الأخلاقية الإسلامية المدرسية للطالب بانتقاله من الصفوف الابتدائية إلى الثانوية ، ويغدو المُتقدم في صفوفه الدراسية أقل تلهفاً للأعمال المدرسية ، وأكثر تذمراً ، وأكثر اهتماماً بفترات الراحة والألعاب والرياضة منه بالمدرسة والعمل المدرسي ، ويُبدي طالب المرحلة الثانوية كرهاً للمدرسة والمنهاج وكره كل الفعاليات المُرتبطة بها، وليس عجيباً أن يكره المُراهق المدرسة والمنهاج ؛ لعجزها عن تقبل الكثير من ميوله واهتماماته الصاعدة ، وأن يلجأ إلى التعبير عن تلك الميول والاهتمامات خارج جدرانها ، والمُراهقة بكونها جسر الانتقال من الطفولة إلى الشباب مرحلة نقدية حرجة مشحونة بالمصاعب والأزمات التي تُرافق عملية تأكيد الذات في عالم الآخرين ، خلافاً للطفولة التي تتسم بأنها مرحلة تقبلية خضوعية تلقينية (الدليمي والهاشمي،٢٠٠٨).

ويُقصد بالنمو الخُلقي جملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخُلقية للفرد أثناء فترة نموه، وتهدف المبادئ الأخلاقية إلى تقوية العلاقات الاجتماعية، وتعزيز تكيف الفرد مع نفسه ، والتصرف وفق معتقداته الخاصة (توق وعدس،١٩٨٤).

فالنمو الخُلقي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو الاجتماعي ، ويخضع تطوره لمدى علاقة الفرد بالمعايير والقيم السائدة ، ويرتبط من ناحية أخرى بالنمو الديني وبمدى علاقة الفرد بالشعائر وبمدى استجابته لمستويات الخير والشر، فإذا كان المُجتمع خيِّراً تنتشر به القيم الأخلاقية فإنَّ ذلك سينعكس إيجابياً على سلوك أفراده ، فيرقى النمو الأخلاقي لديهم فيعيش المُجتمع في أمن وطمأنينة وسعادة ، فالأسرة باعتبارها ركن المُجتمع ينبغي أن تربي أبنائها على الفضائل وأن ترتقي بأخلاقهم ، وعلى المدرسة من خلال مناهجها أن تعمل على تربية الضمير الأخلاقي والوازع الديني (مرتجى،٢٠٠٤).

من هنا يرى المُربون ضرورة تنمية القيم الأخلاقية عند الشباب وخاصة في المرحلة الثانوية ، وذلك بسبب استعداد طلاب هذه المرحلة لاكتشاف المسائل الأخلاقية وبالتالي تسهيل النمو الأخلاقي لدى طلاب هذه المرحلة ، الأمر الذي يؤكد دور المعلم والمدرسة والمنهاج والبرامج المُوجهة نحو القيم الأخلاقية، ومناقشة هذه القيم للوصول إلى قناعات راسخة وإيمان جازم نحو هذه القيم (نشواتي،١٩٩٨).

فالمرحلة الثانوية (مرحلة المُراهقة) تتميز بأنها فترة يقظة دينية يصبغها الاهتمام الديني ، ويزيد اهتمام المُراهق بالمسائل الدينية فيميل إلى مُمارسة الشعائر الدينية بشكل أكثر جدية مما كان عليه الحال في الطفولة ، ونجد أن مناقشاته مع أصدقائه يغلب على موضوعاتها المسائل الدينية ، كما أن الحوادث التي تقع له كموت صديق أو قريب تجعله يزداد تركيزاً على الدين (صادق وأبو حطب ،١٩٨٨).

المنهاج والقيم :

يُعد البناء القيمي هو أحد الأركان الأساسية في بناء الجانب المعرفي لأي منهاج في أي مُجتمع ، وما تحتويه المناهج الدراسية هو انعكاس لذلك المُجتمع ، فلكل مُجتمع قيمه التي يتمسك بها ويرجو أن تستمر وتنمو لدى أبنائه جيلاً بعد جيل ، بل هناك أيضاً العديد من العادات والسلوكات غير المرغوب بها وهي التي تنتقل إلى المجتمع من خارجه ، ومن ثم تبدو غريبة ولا تنسجم مع منظومة القيم والثقافة السائدة فلا يتقبلها المُجتمع ؛ لذلك فإن المناهج الدراسية بقدر ماتوفره من مجالات معرفية تعزز المرغوب من القيم وتمحو العادات غير المرغوبة بقدر ما يُمكن الحكم على نجاحها أو فشلها (اللقاني،١٩٨٢).

فالقيم روح المنهاج وما الناتج الحقيقي والمغزى من عملية التربية إلا تحصيل هذه القيم، وبالتمكن من تحصيلها تتشكل جوهر شخصية الطالب ، فترتبط الشخصية بالقيم ارتباطاً وثيقاً ، بل إنَّه من خلال علاقة الشخص بالبيئة التي يتعايش معها تتحدد بمنظومة القيم التي يؤمن بها (أبو لطيفة،١٩٩٩)، فالمنهاج من العوامل الرئيسة لغرس القيم وتنميتها لدى الطلبة ؛ ليصبحوا قادرين على التفضيل والاختيار الصحيح للقيم المرغوب فيها ، ولتحقيق ذلك يستلزم أن تكون عملية تضمينها في المناهج الدراسية عملية مُخططاً لها ، وذلك حتى تتمكن المؤسسة التربوية من تربية الطلبة على القيم والأخلاق اللازمة لبناء شخصياتهم (الخوالدة والشوحة،٢٠٠٥)، ومما يؤكد ذلك الدراسات التي قام بها كل من (عربان،٢٠٠٩) و(الشهراني،٢٠٠٧)(مرتجى،٢٠٠٤) والتي أوصت بضرورة الاهتمام بالقيم الأخلاقية وتضمينها في كافة المناهج الدراسية .

فالمنهاج له دور هام في غرس القيم الأخلاقية في نفوس الطلبة ، ولا سيما في المرحلة الثانوية التي تُعد المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم العام ، والتي فيها تكتمل المنظومة القيمية ، ويظهر تماسكها ، ولذلك من الضروري توافر القيم الأخلاقية في المناهج الدراسية خاصة في هذه المرحلة ؛ حتى تتشكل عندهم القيم ويُصبحوا قادرين على التعامل مع الآخرين في ضوئها ، إضافة إلى أنها تُسهم في بناء شخصياتهم وتميزها ، بما يُحافظ على هويتهم وثقافتهم الإسلامية (البشري،٢٠١٠).

لذلك فإن المنهاج التربوي السليم لا يتمثل بالدروس التي يحفظها الطلبة أو المُقررات الدراسية التي يجتازها فحسب ، ولكن ما يقدمه هذا المنهاج للطلبة من قيم ومبادئ ومُثل تتضمنها المواد الدراسية ، إذ المغزى الحقيقي لعملية التربية هو تحصيل هذه القيم المُوجهة للحياة ، أما المواد التعليمية المُختلفة فلا تعدو أن تكون وسائل لتحقيق هذه القيم والتمكن من تمثيلها (الجرادي،٢٠٠٣).

خاصة وأن العالم يعيش الآن تفاعلات الثورة الصناعية الثالثة بإنجازها العلمي والتقني الضخم، والتي لا تعترف بالحدود السياسية ،و لا تتوقف عند المواقع الجغرافية ، ولكنها استطاعت أن تجعل من هذا الكوكب الواسع المُمتد قرية إلكترونية صغيرة تتصل وتتواصل من خلال تدفق المعلومات عبر نُظمه المعقدة التي تستغل الحاسبات والأقمار الصناعية ، فتنتقل إلى جميع سكان القرية الإلكترونية بلا تفرقة، بل تنقل إليهم أنماطاً وأفكاراً وأخلاقيات جديدة بل مُفاجئة ومُثيرة ، تتناقض مع مُعظم ما تعارفوا عليه وألفوه من وسائل العيش والتفكير والسلوك والمعرفة والتعليم (الحوات،٢٠٠٢).

وبالتالي إذا كانت الغاية هي تنمية شخصية الطالب بشكل مُتوازن؛ فإنه ينبغي التأكيد على سلم قيمنا الإسلامية، بتنظيم المناهج الدراسية عامة ومناهج التربية والثقافة الإسلامية خاصة، بحيث تستوعب تلك المنظومة القيمية ،وعلى هذا فإن المدرسة ومن خلال وظائفها الاجتماعية والثقافية ينبغي أن تعمل على تدعيم هذه القيم ، مما يقلل بذلك من فرص الانحراف والخروج عن منظومة القيم التي تعلمها، ويؤدي إلى استقرار الطالب وتماسك المُجتمع (آل عوض،٢٠٠٦).

وإنَّ بناء الشخصية المُتوازنة يتطلب التركيز بشكل أكبرعلى مناهج التربية والثقافة الإسلامية لخصوصيتهما في تنمية الجانب الإيماني ، وأن يخلُق المنهاج لدى الطلاب انطباعاً بأنَّ القيم الإسلامية قيم أصيلة لا يتطرق الشك إليها، صادقة في مضمونها ،ولتحقيق ذلك يجب على المُجتمع أنْ يتمسك بأحكام الدين وقواعده والأخلاق التي دعا إليها الإسلام ، حتى لا يقع الطالب في حيرة بين ما يتلقاه من قيم من خلال المناهج الدراسية وبين ما يجده مُطبقاً على أرض الواقع (الشوحة،٢٠٠٣).

فإدخال القيم الأخلاقية الإسلامية في جذور التربية وفروعها يعني السعي في تنشئة جيل على اتجاهات وتصورات إسلامية مُحددة بنوع القيم المُدخلة والمُراد إكسابها لهذا الجيل، وتبنيه لها وصياغة الفكر والوجدان والسلوك بالنمط الديني ، فالقيم الأخلاقية الإسلامية ينبغي أن تكون محل اهتمام المسؤولين في التربية والعاملين في صنع القرار وصياغة الأهداف وتخطيط المناهج لأنها تُظهر سلوكاً شاخصاً وفِكراً نيراً واتجاهات سامية في أفراد المُجتمع والجيل الذي هو تحت التنشئة، وهذا يعني إدماج هذه القيم في كافة المُحتوى التربوي والأهداف العامة والخاصة وربطها بسلوك المعلم والمُتعلم (الخزيري،٢٠٠٢).

وتُعد مناهج الثقافة الإسلامية ركناً أساسياً في العملية التعليمية التعليمية ؛ لأنها تركز على بناء الإنسان وتكامل شخصيته في جوانبها الروحية والعقلية والوجدانية والسلوكية ضمن علاقاته المُتكاملة التي نظم الإسلام أحكامها ، وتزداد دور مناهج الثقافة الإسلامية في بث وتعليم القيم الأخلاقية ؛لأنها تعكس طبيعة الإسلام وتُمثل ما فيه من حقائق ومفاهيم وقيم وسلوكات، فالإسلام بحكم طبيعته الإلهية، لا يستطيع أحد تجاهل أثره في حياة المُجتمع وتنظيمه ، وبتوجيه سلوك الإنسان وضبطه في إطار علاقته بالله وبالكون وعلاقته بأخيه الإنسان ، فهو كما يرى بعض الباحثين : المُقنن الأول للقيم والمعايير الأخلاقية في المُجتمع (الغويري،٢٠٠٦).

وكتاب الثقافة الإسلامية أداة أساسية في تنفيذ المنهج التربوي وتوجيه كل من عمليتي التعلم والتعليم ، فهو ليس مجرد وسيلة مُساعدة على التعلم فحسب ، بل هو صلب العملية التربوية

وجوهرها ، فالطالب يجد ضالته في اكتساب المعرفة ، والتأثر بما فيه من قيم ، ونظراً لأهمية مبحث الثقافة الإسلامية من جهة دوره في توجيه عملية التعلم، ومن جهة ما يشهده العالم من بناء أطر جديدة للتعايش، أساسها العولمة وما يُصاحبها من ثورة تكنولوجية هائلة ، فإن غرس القيم الأخلاقية الإسلامية في نفوس الطلاب في مبحث الثقافة الإسلامية خاصة ومباحث المواد الدراسية عامة من أولى الأولويات التي لا بد لصانعي القرار و مُخططي المناهج أخذها بعين الاعتبار (آل عوض،٢٠٠٦).

فمبحث الثقافة الإسلامية من أهم المباحث الدراسية التي تعمل على تقويم سلوكات وقيم الطلبة ، وذلك من خلال الوقوف على بعض السلوكات السلبية التي تصدر منهم، باعتباره مادة تُشتق مفاهيمها وتعاليمها من الدين الإسلامي الحنيف، والذي هو العاصم من كل كبوة والحصن لكل ثغرة ، يلجأ إليه الفرد لكي يُحصن مسيرته في الحياة ، ويلجأ إليه المُجتمع حتى تستقيم سيرته، ويتحصن من فساد الأفراد وانحرافاتهم التي لو تُرك العنان لها فإنها ستفسد وتضل . (الشحومي،٢٠٠٦).

من الدراسات التي أكدت على دور مبحث التربية والثقافة الإسلامية في ترسيخ القيم الدراسة التي أجراها الغامدي (١٤٢٧هـ) والمُشار إليها في (المالكي،٢٠١٠) والتي أوصت بضرورة تنمية القيم لدى الطلاب من خلال التدريس الصفي لموضوعات التربية والثقافة الإسلامية .

أسس بناء المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية :

ينطلق بناء المناهج الدراسية في هذه المرحلة من عدة أسس، وهي:

- أسس عقائدية وإيمانية :

و تتعلق بالأسس العقائدية والإيمانية ، إذ ينبغي استلهام المرجعية الإسلامية ونظرتها للكون والحياة، وأن تكون محتويات المواد التعليمية خادمة لهذا الأساس .

- أسس تربوية وبيداغوجية :

فالمطلوب أن تعتمد المناهج على أحدث النظريات التربوية المناسبة ، سواء في صياغة الأهداف العامة، أو في بناء هياكل المواد الدراسية ، أوفي انتقاء المُحتوى التعليمي للمواد ، أو صياغة طرائق ووسائل التدريس ، أو اعتماد أساليب التقويم .

- أسس اجتماعية :

ويُقصد بذلك الاستجابة للحاجات الاجتماعية المُرتبطة بتنظيم العلاقات العامة داخل المُجتمع ، والاستفادة مما يُقدمه الواقع الاجتماعي المُعاصر من إنجازات علميَّة وفِكريَّة وتكنولوجيَّة، وذلك من خلال الملاءمة بين المناهج الدراسيَّة ومُتطلبات الواقع المُتجدد.

- أسس نفسيَّة :

وذلك بأن تتوجه المناهج إلى المتعلم (طالب المرحلة الثانوية) ، فتراعي إحساسه ووجدانه وقدراته وتتكيف معها، فالطالب في هذه المرحلة يمر بمرحلة حرجة تتميز بالنمو الجسمي والانفعالي والعقلي....، وعلى أساس مراحل النمو هذه ينبغي أن تُوضع المناهج التربوية والأهداف المُتوخى تحقيقها منها.

- أسس معرفية :

وتشمل مُجمل المَعارف التي تحملها المواد التعليمية بالإضافة إلى طرق البحث والتفكير والاستدلال المناسبة لهذه الفئة ، بحيث يُراعى التنوع والتكامل والاستجابة لحاجات المُتعلم ، وأن تجيب عن إشكالاته الذاتية أولاً ، وتلك الناتجة عن تفاعله مع مُجتمعه ثانياً (الصمدي ،٢٠٠٣).

النتاجات العامة لمبحث الثقافة الإسلامية لطلبة المرحلة الثانوية (الأول الثانوي) :

- إدراك عظمة القرآن الكريم واستشعار مكانته ، والتواصل معه تلاوةً وتفسيراً ، وحفظاً.

- تقدير الحديث الشريف وعلومه ، وتعميق الصلة بهما فهماً والتزاماً.

- تَمثل العقيدة الإسلامية إيماناً وسلوكاً.

-التَّأسِّي بسيدنا - محمد صلى الله عليه وسلم - وتَعرُّف سيرته العطرة ، والوقوف على نماذج من سيرة السلف الصالح .

-الاعتزاز بالحضارة الإسلامية، والسعي لاستعادة الدور الحضاري للمسلمين في الوقت الحاضر.

-الالتزام بأحكام الشريعة الإسلامية التزاماً واعياً مع ربطها بمقاصدها.

- الاعتزاز بالنظام الإسلامي والتَّفاعل معه.

- تَمثل الأخلاق والآداب الإسلامية في السلوك (إدارة المناهج،٢٠٠٨) .

التفكير الناقد

ازداد الاهتمام بموضوع التفكير في النصف الثاني من القرن العشرين ، وتمثل هذا الاهتمام في تقديم الكثير من نماذج التفكير والبرامج التدريبية والبحوث والدراسات التي هدفت إلى تنمية التفكير لدى المُتعلمين ، واستثمار قدراتهم التفكيرية إلى أقصى حد ممكن ، حيث إنَّ التفكير يُعتبر أداة أساسية في تحصيل المعرفة ،ولم تعد النُّظم التربوية تهدف إلى ملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فقط ، بل تعدت ذلك إلى العمل على تعليم التفكير ، ليتمكن المُتعلم من التعامل مع مُتطلبات الحياة المُعاصرة ، وحل المُشكلات المُختلفة التي تتحدى حاضره ومُستقبله ، وبذلك أصبحت دراسة التفكير بأنواعه المُختلفة بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص بين الأمور التي تهم الباحثين والمُربين على السواء(جوارنة وأبو حلو ،٢٠١١) .

ويُواجه الفرد في حياته المُعاصرة مُستحدثات ومُشكلات عديدة ، وعليه أن يُواجهها كما عليه أن يُواكبها ويتفاعل معها للخروج من سيطرتها حتى لا تُسبب له أزمات وصراعات، وحتى يقوم الفرد بذلك عليه أن يستخدم أفكاره وخبراته ومهاراته (معوض،٢٠٠٩).

لذا تُعد القدرة على التفكير مَطلباً مُهماً لجميع فئات المُجتمع ، فمنهج التفكير يُعد أحد المَجالات المُهمة في تكوين شخصية الطالب ، إذ إنَّ الهدف الأسمى للتربية هو إيجاد المُواطن القادر على التفاعل الإيجابي مع مُتطلبات القرن الحادي والعشرين ، والقادر على اتخاذ قرارات صائبة في حياته (إسليم،٢٠٠٦).

ويُؤكد سميث (Smith,1988) أنَّ المُواطنة الفاعلة تعتمد اعتماداً كبيراً على التفكير عامة وعلى التفكير الناقد على وجه الخصوص وذلك من أجل تقرير دقة البيانات ،والتمييز بين القيم الإيجابية والعادات السلبية في عصر ازدادت فيه الكتب وعمَّت وسائل الإعلام، وتصارعت القيم ، وكثر السياسيون ومُروجو الدعايات والإشاعات والمَصادر الكاذبة ، وأمام هذا الكم الهائل من البيانات أصبح من الضروري البحث عن وسيلة للحكم على مصداقية هذه المصادر ، ويُعد

التفكير الناقد هو الوسيلة التي يُمكن من خلالها أن تنقذ صاحبها من تُجار الكلام الذين لا يعتمدون على الأدلة والبراهين العلميَّة، وإنما يعتمدون على سلاح العاطفة .

فالقدرة على التفكير الناقد من القضايا الهامة لمُعظم أفراد المُجتمع ، فالفرد الذي يمتلك هذه القدرة يكون مُستقلاً في تفكيره ومُراقباً له ومُتحرراً من التبعيَّة والانضواء ، وقادراً على تبني القيم الإيجابية، و اتخاذ قرارات مُناسبة وفق معايير مُحددة ، ليتخذ منها مواقف واعية بناءً على تلك المعايير ، فضلاً عن ذلك فإن قدرة الطلبة على التفكير الناقد تُعد ضرورية لفهم المحُتوى المعرفي للموضوعات المدرسيَّة ، فمهارة التفكير الناقد تُمكن الطلبة من امتلاك المعلومات وفهمها ورسوخها في أذهانهم والاستفادة منها في واقع حياتهم (عبيد،٢٠٠٤).

ويُؤكد على ذلك لابمان (Lapman,1988) إذ يرى أنَّ على طالب اليوم أن يفكر لا أن يتعلم فقط ما فكر به الآخرون ، فيُراد منه أكثر من مجرد التفكير ، فهو مُطالب أن يُمارس الحكم الجيد ، فالحكم الجيد يُمكّنه من الإمساك بالفكرة أو الاقتراح ويُنمِّي لديه المقدرة على الاستدلال ، مما يُضاعف كمية ونوعية المعنى الذي يستخلصه مما يقرأه ويفهمه وأن يعبر عنه بما يكتبه أو يقوله .

كما أنَّ تنمية مهارات التفكير الناقد يُحسِّن وعي الطلبة وخصوصاً في المرحلة الثانوية ، وذلك من خلال التفاعل مع القضايا المطروحة والقيم المبثوثة على الساحة العالمية والإقليمية والمحلية ، كما ويكوِّن لديهم القدرة على التعامل مع هذه القضايا ومناقشة تلك القيم بروح ناقدة ، كما ويُحسن القدرة على التعلم الذاتي ، ويُساعدهم على البحث الجاد في الكثير من الأمور، كما ويُعَد تعليم التفكير الناقد مدخلاً لتنمية القيم الأخلاقية من خلال التقليل من الجنوح الأخلاقي ، والتقليل من فرص الجريمة؛ لأنَّ هذا التفكير ينمي لدى الطلبة القدرة على إدراك معاني قيم العدالة والأمن وغيرهما، وما يترتب على غياب هذه القيم من آثار سلبية مُدمرة (الحلاق،٢٠٠٥).

لذلك فإنَّ من وظيفة التربية الحديثة أن تُعنى بتعليم الطلبة كيف يفكرون ؟ وتدريبهم على وسائل جديدة حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم في الحياة بنجاح ، فالطالب في الوقت الحاضر ومع ظهور التغيرات السريعة المتلاحقة من النواحي التقنية والفنية والعلمية أصبح بحاجة كبيرة إلى تعلم طرائق التفكير المُختلفة ؛ لاستخدامها في حاجاته اليومية ، ونظراً لضعف استخدام التفكير عند معظم الطلبة ؛ فقد أصبح استخدام مهارات متعددة في التفكير مطلباً مُلحاً في ظل ظروف الحياة المُتجددة ومُتطلباتها الضرورية (الشرقي،٢٠٠٥).

فمُساعدة طلابنا على أن يصبحوا مُفكرين على نحو أفضل ينبغي أن يكون هدفاً تربوياً ، بحيث تُمثل عملية تحسين جودة التفكير أولوية واضحة من أولويات الجهود التي تُبذل لتطوير التعليم ، وهذا الاهتمام بتعليم التفكير له أسباب قوية منها مُواجهة التَّحدي القيمي والمعرفي والتقني الذي يُمثله عالم اليوم .

فلم يَعد الطالب المثالي في هذا العصر من يستخدم المَراجع والمُلاحظات ، ويُمارس المهارات التقليدية ، مثل القراءة والكتابة والحساب ، ويقبل ما يصدر عن المُعلم بدون تفكير ، فالطالب المثالي هو من يُمارس مهارات البحث والتحليل والافتراض أو التفسير ويفكر بنفسه ، ويطور اهتماماته الشخصية قدر الإمكان إضافة إلى مُتطلبات التعلم ، ويستمر في التعلم حتى بعد تخرجه وعلى مدى حياته (Stevens&Goldberg,2001) .

فعصر العلم والتكنولوجيا هذا بما يتسم به من تطور سريع مُتلاحق في شتى المجالات العلمية والتكنولوجية والتربوية يدعو إلى تزويد الطلبة بالمعلومات والخبرات ، وتعليمهم كيف يفكرون ، وإكسابهم مهارات التفكير الناقد و الإبداعي ، بحيث يكون المُتعلمون أكثر علمية ، وموضوعية في تفكيرهم ، وأكثر قدرة على ضبط انفعالاتهم وأهوائهم ونزواتهم والابتعاد عن العادات السلبية مما يمكنهم من التكيف والتكامل مع عالمهم الذي يحبونه (سعادة وإبراهيم،١٩٩١) ، فالتفكير الناقد هو السلاح الوحيد الذي يُمكِّن الطلبة من مُجابهة إفرازات الثورة المعرفية والتقنية الهائلة التي يحملها القرن الحادي والعشرين (إبراهيم ،٢٠٠١).

وكل طالب يستطيع أنْ يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً إذا أتيحت له فرصة التدرب والمُمارسة ، فمهارات التفكير الناقد قابلة للتَّعلم كأي مهارات أخرى يتعلمها الإنسان ليُوسع مداركه ، وليكون أكثر فاعلية في مواجهة مُشكلاته ، وأقدر على الإبداع والابتكار (الذنيبات،٢٠٠٨).

فالتفكير الناقد مهارة يُمكن أن تتطور وتُدرب مع الوقت والتمرين ، كما أنَّ هناك علاقة قوية بين مهارات التفكير الناقد والتساؤل ، وبالتالي فإن هذه المهارة مبنية على التساؤل الذي يقود إلى المعرفة والحكم (السرور،٢٠٠٥)، فالتفكير الناقد لا ينشأ أو ينمو في فراغ ، بل لا بد له من المناخ الذي يُؤدي إلى اكتسابه وتنميته ثم مُمارسته (إبراهيم،٢٠٠١) ، كما أنَّه ليس خياراً تربوياً بل ضرورة لا غنى عنها ؛ لأنه يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى الذي يتعلمه الطلبة ، ذلك أنَّ التعلم في أساسه عملية تفكير ، وأنَّ التفكير يحوِّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يُفضي إلى إتقان أفضل للمُحتوى وإلى ربط عناصره بعضها ببعض (الزعبي

والسلامات،٢٠١١) ، كما ويُمكن الطلبة من مُواجهة المُستقبل الذي لا يكون في اكتساب كم هائل من المعلومات والحقائق التي ينبغي تعلمها وتعليمها ، وإنما في اكتساب الأساليب المنطقية والعقلية والإبداعية في استنتاج الأفكار وتفسيرها (الزعبي،٢٠٠٣).

وقد أوصت بعض الدراسات كدراسة (الخطيب ٢٠٠٦) ودراسة (إسليم ٢٠٠٦) بأهمية تعليم وتنمية التفكير ، ولا سيما التفكير الناقد في المناهج عامة ومناهج التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية خاصة ،وضرورة التجديد والأخذ بالأساليب التي تنمي التفكير لدى الطلبة ،كما وأكدت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية من خلال توصيات المؤتمر الوطني للتطوير التربوي (١٩٨٧)م على ضرورة إجراء مجموعة من التغييرات في النظام التربوي الأردني ، الهدف منها : مُواكبة مُتطلبات العصر ، وقد ركزت تلك التوصيات على تطوير المناهج والكتب المدرسية ، بما فيها من (أساليب وطرائق التدريس ومحتوى وأنشطة وأسئلة تقويمية) ، وإعادة بنائها لتُصبح أكثر مراعاة للفروق الفردية، بالإضافة إلى الاهتمام بتنمية التفكير وخاصة التفكير الناقد (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨) . وبالرغم من ذلك إلا أنَّ بعض الدراسات كدراسة (سلمان والخوالدة،٢٠٠٩) ودراسة (الجلاد ،٢٠٠١) ودراسة (العبد الله،١٩٩٩) كشفت أنَّ واقع الأسئلة التقويمية(على سبيل المثال) في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية تركز على المجال المعرفي بمستوياته الدنيا (الفهم والتذكر) ،على حساب الأسئلة المثيرة للتفكير (المهارات العقلية العليا).

لذا يرى الباحث أنَّ التفكير الناقد نمط من أنماط التفكير الذي ينبغي أن يسعى منهاج الثقافة الإسلامية إلى تنميته لدى الطلبة ، ولتحقيق ذلك لا بد من تهيئة خبرات وأنشطة وأسئلة مناسبة لهم، فلا يكون الحفظ والتلقين واسترجاع المعلومات مؤشراً لمُستوى التحصيل ، بل عمليات وسيلية وليست غايات في حد ذاتها ، و ينبغي أن تكون الغايات هي تكوين المُواطن المُفكر .

وفي إطار ما تُقدمه علوم العصر يصبح التعليم من أجل المعلومات محدود الفائدة ، وتصبح الحاجة للتفكير في هذه المعلومات وفي مُستجدات العصر مَطلباً حيوياً للتعليم ، الأمر الذي يُلقي عبئاً على المُربين ومُخططي المناهج وذلك بإعادة النظر فيها وتنظيمها بما يجعلها ترتكز على الاهتمام بالتفكير (السنافي،٢٠٠٨).

وقد أشار (أبو شهاب ١٩٩٥) إلى أن عدداً من الباحثين قد عزوا أسباب تدني قدرة الطلاب على التفكير الناقد بمجموعة من العوامل منها : طبيعة المناهج المدرسية ، الأمر الذي يتطلب

مُراجعة دورية للمناهج المدرسية والعمل على تطويرها بما يتلاءم وحاجات الأفراد في ظل التغيرات السريعة .

إضافة إلى النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات كدراسة رولاند (Ruland,2000) والتي أوصت بضرورة دمج مهارات التفكير الناقد مع المساقات ، في جميع المواد الدراسية ؛ لزيادة القدرة على التفكير الناقد .

لذا فإنَّ الحاجة إلى تحسين واقع الخدمات التربوية التقليدية ، وتحديد الأهداف التربوية المُتناسقة مع عصر الثورة المعلوماتية ، كانت تنطلق من دعوة المُختصين والمُهتمين للنهوض بمستوى التعليم ، وضرورة حتمية تدريس التفكير للطلبة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (FunderStanding,2001).

التفكير الناقد في الإسلام

يُعتبرالتفكير فريضة إسلامية ، والعقل الذي يُخاطبه الإسلام هو العقل الذي يعصم الضمير ويُدرك الحقائق ، ويُميز بين الأمور ويُوازن بين الأضداد ، ويتدبر ويُحسن الإدراك والرؤية ، وهناك آيات قرآنية كثيرة عن العقل والتفكير والتي تُقرر فريضة التفكير في الإسلام ، وقد جاءت هذه الآيات تتحدث عن وظائف العقل، والتي منها : التَّدبر والتَّعقل والتَّأمل والنَّظر والسَّماع والتَّبصر والتَّفقه وغيرها ، ومن هذه الآيات قوله تعالى : **"وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ "**(العنكبوت:٤٣) (علاونه،٢٠٠٧).

فالقرآن الكريم يحث الإنسان على التَّساؤل، والبحث ، والتَّأمل ، والاستدلال ، وكلها من العمليات العقلية التي تقود إلى التفكير ، كما دعا القرآن الكريم إلى إعمال الفكر في هذا الكون واستقراء ما فيه من قوانين للتحرر من الجهل والضلال والخرافات والأساطير والأوهام (إسليم،٢٠٠٦).

والتفكير الناقد من الطرائق التي استخدمها القرآن الكريم ، حيث يًوجه الإنسان نحو الحق والخير ، باستعمال العقل والمنطق ورؤية الصواب والخطأ ، والتمييز بين الحق والباطل بالحجة والبرهان ، وليس بالقسر والهوى، قال تعالى : **" وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ "** (ص : ٢٦)، كما حذر من التَّقليد الأعمى دون دليل ، والخضوع الذي لا مُبرر له قال تعالى : **"وَإِذَا قِيلَ**

لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ" (البقرة : ١٧٠)، فأبعد الناس عن الحق هم المُقلدون الذين يعيشون ولا يستدلون ، لأنهم سجلوا على عقولهم الحرمان من الفهم والتَّدبر.

وفي القرآن الكريم دعوة صريحة للتثبت من كل ما يرد على الإنسان من معلومات وأحداث وقضايا، والتَّمحيص الدقيق لكافة المُقدمات والأدلة ، ثم الاسترشاد بالموضوعية إلى أقصى درجة مُمكنة ؛ من أجل التوصل إلى نتائج سليمة وأحكام صحيحة ، تتصف بالصدق والثَّبات والعدالة والموضوعية ، قال تعالى:" يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ" (الحجرات : ٦) (الزعبي،٢٠٠٣).

ومن النصوص الإسلامية التي تُدلل على أهمية التفكير الناقد في الإسلام :

أولاً : من القرآن الكريم : قصة سيدنا إبراهيم - عليه الصلاة والسلام - وهو ينقض عبادة الأصنام:

قال تعالى : " قَالُوا أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ (٦٢) قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِنْ كَانُوا يَنْطِقُونَ (٦٣) فَرَجَعُوا إِلَى أَنْفُسِهِمْ فَقَالُوا إِنَّكُمْ أَنْتُمُ الظَّالِمُونَ (٦٤) ثُمَّ نُكِسُوا عَلَى رُءُوسِهِمْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَؤُلَاءِ يَنْطِقُونَ (٦٥) قَالَ أَفَتَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنْفَعُكُمْ شَيْئًا وَلَا يَضُرُّكُمْ (٦٦) أُفٍّ لَكُمْ وَلِمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ "(الانبياء : ٦٢-٦٧).

١- فقد حلل سيدنا إبراهيم -عليه الصلاة و السلام - عبادة قومه للأصنام وموقفهم منها ، فعرف بُطلان عقيدتهم وزيفها وضلالها، وساقه هذا التحليل الذي جاء بعد تفكير ناقد وتأملي لعبادتهم إلى أن يُحطم أصنامهم ويُبقي كبيرهم .

٢- وعندما سأل قومه : "قَالُوا أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ" جاءت العملية المعرفية العليا الثانية والتي يُريد سيدنا إبراهيم – عليه الصلاة والسلام - في ضوئها أن يقود قومه إلى التفكير الناقد ، فأجابهم بقوله : " قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِنْ كَانُوا يَنْطِقُونَ " ، ويُلاحظ أن سيدنا إبراهيم -عليه الصلاة و السلام- لم يُعنف قومه من أول وهلة على عبادتهم الضالة ، بل عمل

على إلزامهم بالحجة من خلال إقرارهم بها من أنفسهم ، فكان جوابهم بعد ما عرفوا حقيقة ظلمهم لأنفسهم بقولهم : **لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَؤُلَاءِ يَنْطِقُونَ** "، فاعترفوا بالحقيقة .

٣- ثم جاءت مرحلة التقويم ، بقول سيدنا إبراهيم عليه الصلاة والسلام : " **قَالَ أَفَتَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنْفَعُكُمْ شَيْئًا وَلَا يَضُرُّكُمْ**" ، ثم ختم حجته بقوله " **أَفَلَا تَعْقِلُونَ** ".

فسيدنا إبراهيم أراد أن يُنمي مهارات التفكير الناقد لدى قومه " عُبَّاد الأصنام "، وكيف استخدم عليه الصلاة والسلام وسيلة تحطيم الأصنام ، وكيف قاد قومه إلى أن يُشاركوا معه في الوصول إلى الحقيقة، وهو ليس من حطم الأصنام ، ولكن ما بعد هذا الفعل الذي أثبت فيه عجز آلهتهم وأنها لا تصلح للعبادة .

ثانياً: من السنَّة النَّبوية الشريفة :

ما رواه أبي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ - رضي الله عنه - قال : خَرَجَ رَجُلَانِ فِي سَفَرٍ فَحَضَرَتْ الصَّلَاةُ وَلَيْسَ مَعَهُمَا مَاءٌ فَتَيَمَّمَا صَعِيدًا طَيِّبًا فَصَلَّيَا ثُمَّ وَجَدَا الْمَاءَ فِي الْوَقْتِ فَأَعَادَ أَحَدُهُمَا الصَّلَاةَ وَالْوُضُوءَ وَلَمْ يُعِدْ الْآخَرُ ثُمَّ أَتَيَا رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَذَكَرَا ذَلِكَ لَهُ فَقَالَ لِلَّذِي لَمْ يُعِدْ: "أَصَبْتَ السُّنَّةَ وَأَجْزَأَتْكَ صَلَاتُكَ وَقَالَ لِلَّذِي تَوَضَّأَ وَأَعَادَ لَكَ الْأَجْرُ مَرَّتَيْنِ" (أبو داوود:كتاب الطهارة / باب في المتيمم يجد الماء بعد ما يصل في الوقت) .

هذا الحديث مثال على المنهج التحليلي والتفكير والتدبر فيما لم يسمعه هذان الصحابيان من رسول الله - صلى الله عليه وسلم - وهي قضية عدم وجود الماء قبل خروج وقت الصلاة ،وأنَّ النبي- صلى الله عليه وسلم - أقرهما ولم يخطئ واحدًا منهما ،وهي دعوة صريحة من النبي - صلى الله عليه وسلم - على تشريع التفكير والتدبر والتحليل المنطقي غير المُخالف للنصوص الشَّرعيَّة (علاونه،٢٠٠٧) .

فهناك دعوة واضحة إلى التفكير عامة والتفكير الناقد خاصة من خلال الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة ، الأمر الذي يتطلب ضرورة الاهتمام بشكل أكبر بهما.

مفهوم التفكير الناقد

يختلف الباحثون في تحديد مفهوم التفكير الناقد وقد يرجع ذلك إلى تعدد المناهج العلميَّة والثقافيَّة والمدارس الفكرية لمُقدميها .

وقد ورد الفعل "نقد" في لسان العرب بمعنى ميَّز الدراهم وأخرج الزيف منها ، كما ورد تعبير" نقد" بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حسن (ابن منظور،٢٠٠٣).

وهناك عدد من التعريفات التي وردت في الأدب التربوي للتفكير الناقد ، منها :

تعريف سميث (Smith,1983) حيث عرف التفكير الناقد: أنه مفهوم عام يتطلب مجموعة من المهارات للحكم على دقة وصحة المعلومات الواردة.

ويُؤكد على ذلك باير (Beyer,1985) الذي يرى أنَّ التفكير الناقد هو العملية التي يتم في ضوئها تقدير صحة ودقة وقيمة أي المعلومات المعروضة ومناقشتها .

ويعرفه لابمان (Lapman,1988): بأنه تفكير تقويمي مُوجه بالمعايير والمُوصل إلى المُحاكمة العقلية .

ويعرفه كل من سكرايفن وبول (Scriven&Paul,1996): بأنه عملية عقلانية نشطة التطبيق والتحليل والتركيب وتقييم المعلومات التي تتجمع أو تولد من المُلاحظة والخبرة والاتصال ، والتي تُعتبر الموجه للاعتقاد والعمل .

أمَّا سولسو (Solso,1998) فيرى التَّفكير الناقد :عملية معرفية تحدث استجابة للمعلومات الجديدة ، وتشمل العمليات التالية : التَّخيل ، التَّحليل ، إصدار الأحكام ، حل المُشكلات ، كما أنها تحدث داخلياً ويُستدل عليها من السُّلوك الظاهر المُلاحظ من خلال حل المشكلات أو الحكم على المواقف وإصدار القرارات.

ويعرفه ماثيوس (Martin,2000,23) بقوله: " التفكير الناقد " تفكير مستقل يقوم على إدارة الإنسان تفكيره بذاته وهو الذي يُمَكّنه من استخدام مهاراته العقلية من أجل تحقيق تفكير أفضل يمتاز بالوضوح والدِّقة والمُرونة والفاعليَّة والدِّفاعية المنطقية والحوارية ".

- ومنهم من يرى أنَّه هو ذلك التفكير الذي يتطلب استخدام المُستويات المعرفية العليا الثلاثة في تصنيف بلوم وهي ، التَّحليل ، والتَّركيب ، والتَّقويم (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٠،٨١).

ويعرفه ستيفن (Steven,2003,13) " بأنه تفكير تأملي ومسؤول وماهر ومعقول ، يعمل على تصحيح التفكير ضمن هدف ذي علاقة بالمعرفة والقيم العالية " .

ومنهم من يرى" أنَّه العملية العقليَّة الواعية والمُوجهة والتأمليَّة والتي تهدف إلى تقويم الآراء والاستدلال الصحيح ، والقدرة على التحليل ، وإدراك التناقضات ، بهدف اتخاذ قرار صحيح في النِّهاية" (العلوان والغزو،٢٠٠٧، ١٣).

وعلى الرغم من تعدد تعريفات التفكير الناقد ، إلا أنَّ الباحث يرى أنَّ هذه التعريفات قد تضمنت مجموعة من الخصائص التي يتسم به هذا النوع من التفكير ، فهو تفكير عقلي تأملي هادف ، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال ، يساعد الأفراد على التَّعقل والتَّدبر والتحليل وإدراك التناقضات للوصول إلى نتائج وأحكام تتسم بالموضوعيَّة والقرارات الصحيحة في مُواجهة المشكلات أو اتخاذ القرارات في حياتهم.

مهارات التفكير الناقد

الناظر في الأدب التربوي يجد العديد من القوائم لمهارات التَّفكير الناقد ، ويعود السبب في ذلك إلى تعدد تعريفاته ، والأطر النَّظريَّة المُعتمدة في دراسته ، ومن هذه القوائم التي تَشمل المهارات المُختلفة للتفكير الناقد ما يأتي:-

أولاً: حدد واطسون وجلسر(Watson&Glaser,1991) مجموعة من المهارات تضمنها اختباره للتفكير الناقد ، تتمثل هذه المهارات في :

- معرفة الافتراضات والمسلمات : وتُشير هذه المهارة إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق معلومات مُحددة وعدم صدقها ، والتمييز بين الحقيقة والرأي ، والغرض من المعلومات المُعطاة.

- التَّفسير : وتعني قدرة الفرد على تحديد المُشكلة والتَّعرف على التَّفسيرات المنطقية لها، وتقرير فيما إذا كانت التَّعميمات والنتائج المبنية على معلومات مقبولة أم لا .

- الاستنباط : وتُشير إلى قدرة الفرد على تحديد بعض النتائج المُترتبة على مُقدمات أو معلومات سابقة لها.

- الاستنتاج : وتُشير إلى قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة مُلاحظة أو مُفترضة، وقدرته على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المُعطاة .

- تقويم الحجج : وهي قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أورفضها والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية ، والحجج القوية والضعيفة ، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات ومِصداقيتها .

ثانياً: ويرى باير (Beyer,1987) أنَّ من مهارات التَّفكير الناقد:

- التمييز بين الحقائق التي يُمكن إثباتها أو التَّأكد من صحتها وبين الادعاءات أو المزاعم ، و بين الرأي والحقيقة .

-التمييز بين المعلومات والادعاءات والمُبررات ذات العلاقة بالموضوع ، وتلك التي تُقحم على الموضوع ولا تُربط به .

- تحديد دقَّة العبارة التي تُعبر عن الفكرة المطروحة ، ويتم ذلك عن طريق المُشاهدة والحكم على تقارير المشاهدات ، وتحرِّي جوانب التَّحيز في نقل الخبر أو الفكرة.

- تحديد مصداقيَّة مصدر المعلومات ، وذلك بالتَّحري حول مصداقيَّة المصدر.

- تحديد الادعاءات أو الحجج الغامضة ، من خلال طرح المزيد من التَّساؤلات لمزيد من الإيضاحات حول الادعاء أو الحجة .

- تحديد الافتراضات غير الظاهرة أو المُتضمنة في النَّص ، ويُقصد بذلك القراءة بين السُّطور ، والكشف عن الغموض .

- كشف التَّحيز أو التَّحامل ، عن طريق مُلاحظة عمليَّات المُبالغة في التَّقييم في العديد من الموضوعات ، ويظهر التَّحيز أيضاً في المُبالغة في إهمال أو تجاهل المعلومات السلبيَّة لموضوع ما ، وكذلك التَّركيز على تقييم أشخاص عوضاً عن تقييم الآراء .

ثالثاً: أما اختبار كاليفورنيا فقد تضمن خمس مهارات أساسية ، وقد صُمِّم ليزود المفحوص ببعض المواقف والمُشكلات التي تتطلب استخدام بعض المهارات العقلية التي تكوِّن التفكير الناقد ، وهي على النحو الآتي :

- التحليل : وهي القدرة على تجزئة المعلومات المُركبة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مُسمياتها وأصنافها؛ لمعرفة العلاقات في الجمل أو المفاهيم أو الشُّروحات .

- الاستقراء : وهي القدرة على التَّوقعات المبنية على مجموعة من المُشاهدات في إصدار الحكم إلى ، تحديد بعض النتائج المُترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها .

- الاستنتاج : وهي القدرة على استنباط أو استخلاص النتائج وفقاً للبيانات أو العبارات أو الأدلة أو المُعتقدات أوالآراء أو الشُّروحات ، ويكون لدى الفرد القدرة على تحديد صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المُعطاة .

- الاستدلال : وهي القدرة على تنفيذ أو ممارسة عمليات تعتمد على توليد الحجج والافتراضات ، والبحث عن أدلة بالرجوع إلى تشابه الأوضاع، والتَّوصل إلى نتائج والتَّعرف على الارتباطات والعلاقات السببيَّة .

-التقييم : وهي القدرة على تقييم مصداقية العبارات ، وإصدار الأحكام على القضايا الواردة في النَّص ، وتوضيح مواطن القوة والضعف في ضوء الأدلة المُتوفرة (جوارنه،٢٠٠٨).

خصائص التَّفكير الناقد

من خصائص التفكير الناقد كما يرى (علي،٢٠١٠) ما يأتي:

١- التَّفكير الناقد هو نشاط إيجابي خلَّاق

فالفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً مُشغول بالحياة مُنخرط فيها ، يُقدر الإبداع والأعمال الإبداعيَّة ، ويُعبر عن شعور قوي بأن الحياة مليئة بالاحتمالات ، يرى المُستقبل مفتوحاً أمامه وليس مُحدداً أو مغلقاً ، كما أنه يكون على درجة عالية من الثِّقة بالنفس من قدرته على تغيير جوانب من عالمه كفرد أو كعضو في جماعة .

٢- التفكير الناقد عمليَّة وليس نتاجاً فقط

فالفرد صاحب التَّفكير الناقد يحمل تساؤلات دائمة عن المُسلَّمات والقيم الوافدة ، وليس هناك يقين بالنسبة له على الإطلاق - باستثناء القضايا العقدية والنصوص الشرعية قطعية الدلالة والثبوت-، إذ إنه لا ينتهي إلى حالة ثابتة أو نهائية .

٣- التفكير الناقد يتغير بتغير السياق

فالمؤشرات التي تميز الفرد الذي يفكر تفكيرًا ناقدًا عن غيره تختلف اختلافاً كبيراً ، فقد تكون هذه العمليَّة لدى البعض داخليَّة تماماً ، وهؤلاء لا يُمكن تمييز هذا النَّوع من التَّفكير لديهم إلا

من خلال الناتج مثل كتاباتهم أو أحاديثهم ، أما البعض فقد يُكشف عن عمليَّة التفكير الناقد عنده مباشرة وبحيوية كما يبدو من سلوكه الخارجي ، مثال : الأفراد الذين يُعيدون التَّفكير في علاقاتهم مع الآخرين ، أو المديرون الذين يبتعدون عما هو مُتعارف عليه من اتخاذ القرارات أو حل المُشكلات .

٤- التَّفكير الناقد نشاط انفعالي وعقلاني معاً

قد يُنظر إلى التفكير باعتباره نشاطاً معرفيا خالصا بعيداً عن الانفعالات والعواطف ، لكن الحقيقة هي أنَّ الانفعالات هي أساس عمليَّة التَّفكير الناقد ، فحين يُحاول الفرد إعادة تقويم مُعتقداته أو أفكاره وقيمه التي اكتسبها ، فقد يكون ذلك نتيجة قلق استشعره نحو هذه الأفكار أو المُعتقدات أو القيم ، كما أن التَّفكير في بدائل قد يُشعرنا بالخوف من النتائج التي يُمكن أن تترتب على استخدام هذه الأفكار والمُعتقدات التي اعتدنا عليها ، مما قد يؤدي إلى تواجد مشاعر المُقاومة على مدى المراحل المُختلفة لعمليَّة التَّفكير الناقد.

٥- التَّفكير الناقد يستثار بالأحداث السلبيَّة والإيجابيَّة

قد يكون من الشائع أنَّ الأحداث الكبرى أو الأزمات التي تستثير التَّفكير الناقد تدعو الفرد إلى إعادة تقويم حياته وما مرَّ بها من أحداث ، وإعادة تمحيص المُسلَّمات والقيم التي تقوم عليها حياته، غير أنَّ الصحيح أيضاً هو أن التَّفكير الناقد يُستثار بالأحداث الإيجابيَّة كذلك، فالخبرات ذات الطبيعة الخاصة كالنَّجاح المفاجئ غير المُتوقع قد تُمثل هي أيضاً مُثيرات للتَّفكير الناقد لجوانب من حياة الفرد ، ومناقشة المُسلمات التي تقوم عليها حياته ، بل والبدء في صياغة رؤية جديدة للحياة ، ومن هنا فالأحداث السَّارة وغير السَّارة ، الإيجابيَّة والسلبيَّة تُمثل مُثيرات التَّفكير الناقد لدى الفرد .

خصائص المُفكر الناقد

من الخصائص التي يتَّصف بها الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً ، كما يرى كل من(جروان،٢٠١٢) و(العتوم وآخرون،٢٠١١) و(بلجون،٢٠١٠) ، وهي على النحو الآتي :

- القدرة على تحديد المُشكلة بوضوح .

- القدرة على توجيه الأسئلة وثيقة الصِّلة بالموضوع الذي يتم مُعالجته .

- القدرة على الاستنباط والاستنتاج .

- القدرة على التعامل مع البدائل والمرونة والتَّحدي والميل إلى المُناقشة .

- القدرة على النَّقد الموضوعي والابتعاد عن الأحكام الذاتية للأمور .

- القدرة على الاستماع إلى الآخرين والاهتمام بما يقدمونه ، وتعديل الآراء وفقاً لما يتم الحصول عليه من حقائق جديدة.

- القدرة على تعديل الآراء عند ثبوت الخطأ بالأدلة المُقنعة .

- القدرة على اتخاذ القرار والقدرة على حل المُشكلات .

- القدرة على التفريق بين الرأي والحقيقة .

- القدرة على الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.

خصائص الطالب ذي التَّفكير الناقد

وفي ضوء ما سبق فإنه يُمكن القول إنَّ من خصائص الطالب ذي التفكير بأنه:

- مُنفتح على الأفكار الجديدة .

- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما .

- لا يُجادل في أمر عندما لا يعرف شيئاً عنه ، يُفرق بين النتائج الصَّحيحة والخاطئة مُستنداً إلى أدلة علميَّة .

- يعرف بأنَّه لدى الآخرين أفكار مُختلفة حول معاني المُفردات .

- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له .

- يُحاول بناء مُفرداته اللُّغوية بحيث يكون قادراً على فهم ما يقوله الآخرون ، وعلى نقل أفكاره بوضوح.

- يأخذ جميع جوانب المواقف بنفس القدر من الأهميَّة .

- يضع افتراضاته خلال مُناقشاته .

- يُحاول أن يختبر صحة المعلومات والبيانات قبل أن يعتمد عليها .

- يتحرَّى الدِّقة في الحصول على المعلومات والبيانات من مصادرها الأصليَّة .

- يستطيع أن يستنبط النتيجة من المُقدمة أو المُقدمات (السليني،٢٠٠٦).

خطوات التَّفكير الناقد

يأتي التَّفكير الناقد في قمِّة هرم بلوم حين وضع أهدافه ، وهو أرقى أنواع التَّفكير ، وبهذا يكون التَّفكير الناقد من وجهة نظر بلوم هو القدرة على عمليَّة إصدار حكم وفق معايير محددة ، ويُمكن تحديد الخطوات التي يُمكن أن يسير بها المُتعلم لكي يكتسب مهارات التَّفكير الناقد على النَّحو الآتي :

- جمع سلسلة من الدِّراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المُتصلة بموضوع الدراسة .

- استعراض الآراء والقيم المُختلفة المُتصلة بالموضوع .

- مُناقشة الآراء والقيم المُختلفة لتحديد الصَّحيح منها وغير الصَّحيح .

- تمييز نواحي القوَّة ونواحي الضَّعف في الآراء المُتعارضة والقيم المتصارعة .

- تقييم الآراء والقيم بطريقة موضوعيَّة بعيدة عن التَّحيز والذاتيَّة .

- البرهنة وتقديم الحجة على صحَّة الرأي الذي تتم المُوافقة عليه.

- الرجوع إلى المزيد من المعلومات إذا وجد أن المعلومات المتوفرة لديه غير كافية (إسليم،٢٠٠٦).

أهميَّة التفكير الناقد

يُعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير التي تُسهم في تكوين أفراد أكثر تفتحاً لاستقبال كل ما هو جديد لمُواجهة المُستقبل والتَّكيف معه ، ومُواجهة ما يفرضه من تحديات وما يُثيره من مُشكلات ، ونظراً لأهمية التفكير الناقد فقد تناوله العديد من الباحثين بالعرض والتحليل لأهميته بالنسبة للفرد، والتي يُمكن إجمالها في النقاط الآتية :

- تنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول الصغار من التأثيرات الثقافيَّة والأفكار السلبية المُنتشرة في المُجتمع .

- تتضح أهمية التفكير الناقد بالأخص في عصر العولمة ، حيث يموج العالم بتيَّارات فكريَّة وثقافيَّة مُتناقضة .

- يُسهم التفكير الناقد في تحسين قدرة التلاميذ على التحليل المنطقي للقضايا والمُشكلات والقيم المُتصارعة التي تواجههم ، وكذلك تحسن قدرتهم على اتخاذ القرارات في مواقف الحياة المُختلفة (بلجون،٢٠١٠).

ويرى (الجلاد،٢٠٠٦) أنَّ الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد أصبح من أبرز أولويَّات العاملين في المجال التربوي بشكل عام ، وفي مناهج التربية الإسلامية على وجه الخصوص وذلك للأسباب التالية :

- تكوين شخصيَّة الطالب الإسلاميَّة وجعله قادرعلى مُسايرة التَّغيرات المُعاصرة .

- توفير الحماية للطالب من الأفكار الهدَّامة التي تُنشر في العالم اليوم.

- الحماية من التَّقليد الأعمى والتَّبعيَّة الفكريَّة والتي أدَّت إلى تغيير في المفاهيم والمُصطلحات في مجالات العقيدة والأخلاق والعبادات ، مما يتطلب إيجاد الشخصية الإسلامية القادرة على إخضاع كل ما هو جديد للمُحاكمة العقلية في ضوء الشريعة الإسلامية ، بل امتلاك الحجة والبرهان في الدفاع عن عقيدته ودينه في وجه التيارات التي تبث سمومها في المُجتمعات .

معوقات تنمية التفكير الناقد

من العوامل التي تُعيق تنمية مهارات التفكير الناقد كما أشارت دراسة (أحمد النجدي وآخرون،٢٠٠٣) ما يأتي:

- الانقياد للشائعات والأفكار السلبية التي يتم تداولها بين أفراد المُجتمع دون الرجوع إلى مصادرها ، أو التَّأكد من صحة تلك الآراء أو إيجابية تلك القيم ، وهذا الانقياد يعوِّق الفرد ويجعله أسيراً لما يُلقى عليه ، أو ما يسمعه ، فينقله من غير نقد أو مُناقشة ، ويكتفي بالقليل من الأدلة التي تُعطى .

- التَّعصب : ويُقصد به تمسك الفرد بآراء وقيم مُعينة قبل أن تُعرض عليه الحقائق والأدلة التي تدعم الرأي الآخر الذي يُخالفه.

-القفز إلى النتائج : فقد يبدأ الطالب بقضايا قد تكون صحيحة ثم يتركها دون تسلسل منطقي ، وينتقل إلى نتائج غير مُؤكدة ، ولتجنُّب ذلك يجب على المُعلم أن يُوجه الطلبة إلى مُناقشة كل موضوع أو مشكلة أو قيمة تُقدم إليهم بصورة مُستقلة .

- وُجهات النظر المُتطرفة ، والانقياد للمعاني والمُؤثرات الانفعاليَّة التي تحدث نتيجة ارتباط موضوع التفكير بعلاقة ذات صلة انفعاليَّة وعاطفيَّة للشخص .

- اعتماد المعلم على طرائق تدريسيَّة تعتمد على التَّلقين دون مُشاركة من الطلاب في عمليَّة التَّعلم ، وحل المُعلم المُباشر لأي مُشكلة قد يتعرض لها الطُّلاب دون إتاحة الفرص لهم للمُحاولة .

- استخدام التَّفكير الخرافي (نقيض التَّفكير العلمي) : وهو التفكير الذي يستند إلى أسباب غير طبيعيَّة لتفسير أو حل مُشكلات طبيعيَّة .

- استخدام التفكير الاعتمادي : في هذا النمط من التفكير يعتمد الفرد على الآخرين ليُفسروا نيابة عنه ، ولا يُحاول أن يجتهد في دراسة العوامل والمُتغيرات المُحيطة بالمواقف التي يتعرض لها .

ويُضيف تساي (Tsai,1996) مجموعة أخرى من المُعيقات ، وهي :

- عدم توافر برامج مُعدة خصيصاً لتعليم التفكير الناقد بمهاراته المُختلفة على شكل دروس مشروحة بدقة، ومُوضحة بأمثلة وتمارين متضمنة مهارات التفكير الناقد .

-عدم تهيئة البيئة الصَّفية المُشجعة والمُناسبة لأنماط التَّفاعل بين الطلبة أنفسهم ، وبين الطلبة والمعلم ، والمُرتكزة على قاعدة التعليم التَّعاوني ، والانضباط الصفي ، واحترام التنوع المعرفي والفروق الفردية بين الطَّلبة .

- عدم توفر الدافعية لدى بعض الطلبة نحو الأعمال التي ينبغي تنفيذها لتعليم التَّفكير الناقد ، وعدم تمتعهم بروح نقديَّة فطريَّة ؛ بسبب كراهية الكثير منهم للمدرسة وعزوفهم عن مناهجها وبرامجها؛ لأنها لا تلبي مطالبهم وحاجاتهم.

ورغم أهمية تنمية التفكير الناقد في نجاح العملية التعليمية ، ورغم الفوائد الكثيرة التي حددها المُربون والمُهتمون بالمناهج وطرائق التدريس لتعليم التفكير ومهاراته المُختلفة ، إلا أن هناك أنماطاً من السلوك تُسهم في إعاقة التفكير الناقد، وتتمثل فيما يأتي :-

- اعتقاد الكثيرين بأن المعلم هو صاحب الكلمة الأولى والأخيرة داخل حجرة الدراسة مما يجعل مُعظم التَّفاعل اللفظي يأتي من جانبه ، بينما يكون دورالطلبة سلبياً .

- اعتقاد الكثيرين بأن الكتاب المدرسي المُقَرر هو المرجع الوحيد للطالب والمعلم في آن واحد .

- اعتماد الكثير من المُعلمين على السبورة فقط في أغلب الأحيان لتوضيح جوانب الدرس ، ونُدرة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تُشجع على تبادل الآراء والأفكار وإثارة كثير من النقاط للنِّقاش والحوار المُثمر في عصر الحاسوب.

- قيام الكثير من المُعلمين بمكافأة الطلبة الذين يتَّصفون بالهدوء والطَّاعة والتَّقيد بالتعليمات والآراء التي يُؤمنون بها مما يُساعد في تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ للأوامر ، وقبول الأفكار والآراء، ووجهات النَّظر دون مُناقشة أو مُعارضة أو تفكير عميق .

ويُضيف صرخوه (٢٠٠٦):

تعامل الطلبة مع كتاب منهجي مقرر، يفتقر في كثير من الأحيان إلى الأنشطة الإثرائيَّة التي تُشجع الطلبة على البحث والاستقصاء ، واكتشاف المعرفة بأنفسهم ، وتوظيفها في حلِّ ما يعترضهم من مُشكلات .

تعليم التَّفكير الناقد

إنَّ تعليم التَّفكير الناقد يُسهم في صنع بيئة تعلُميَّة تعليميَّة تتصف بحرية المُناقشة والحوار الهادئ البنَّاء ، ويُنمِّي لدى الطلبة القدرة على التَّعلم الذاتي بالتَّقصي والبحث عن المعرفة الصحيحة والقيمة السليمة ، وحل المُشكلات التي تواجههم ،لينعكس ذلك على إعلاء قيمهم الذاتيَّة ، ومُنجزاتهم الشَّخصيَّة والاجتماعيَّة .

ولقد تعددت وُجهات النظر حول طرائق واستراتيجيات تعليم التَّفكير ، وانقسمت في ذلك إلى اتجاهين بارزين ، هما (غانم ، ٢٠٠٤؛Cotton,2001) :

الاتجاه الأول : النموذج المُستقل أو المُباشر في تعليم التفكير الناقد:

ويُنادي أنصار هذا الاتجاه – ومن أبزهم دي بونو (De Bono) وكوستا (Costa) بإمكانيَّة تعليم التفكير الناقد كمادة مُستقلة خارج المنهاج الدراسي بوساطة برامج خاصة بهذا النَّوع من التَّفكير ، حيث تهدف هذه البرامج إلى الارتقاء بتفكير الطلبة في كثير من الجوانب التي تتعدى التَّحصيل ، فالاهتمام بالتَّفكير بشكل مُباشر يُحتِّم التّركيز على المهارة الفكرية ، وليس على المُحتوى ، فالتركيز على المُحتوى يُشكل عائقاً أمام تنمية الإبداع لدى الطلبة .

أما مُبررات هذا الاتجاه :

- توجيه الطالب إلى التَّركيز على مهارات التَّفكير الناقد وإعطائها الأولويَّة.

- سهولة تقييم مهارات التَّفكير الناقد قياساً بما لو كانت مُتضمنة في مُحتوى مُعين .

- التأثير المُباشر على الطلبة ؛ إذ إنَّ تدريس مهارات التَّفكير الناقد خارج عن سياق المُحتوى الدراسي يَحول دون اختفائها في ثنايا المُحتوى (الصغير،٢٠٠٧).

- كما أنَّه لا بد من إعطاء الوقت الكافي للطلبة الذين يتدربون على التَّفكير النَّاقد ، وذلك لإشباع الموضوع من البحث وإعطائه حقه من النِّقاش والحوار ، حيث إنَّ المناهج مُقيَّدة بوقت مُحدد ، فإن تعليم التَّفكير الناقد خارج المنهاج يكون أجدى (الشريدة،٢٠٠٣) .

الاتجاه الثاني : تعليم التَّفكير من خلال المنهاج الدراسي

ويُنادي أنصار هذا الاتجاه بتعليم التَّفكير من خلال المادة الدراسيَّة ، ويرون أنَّ ذلك يُقدِّم فهماً أفضل للمُحتوى الدِّراسي ، ولأن المنهاج في العادة يكون مُنظماً ؛ فإنَّه من المُتوقع أن يكون تعليم التَّفكير الناقد داخل المنهاج أيضا عمليَّة مُنظمة لها خطواتها المُحددة (صرخوه،٢٠٠٦).

ويُبرر أصحاب هذا الاتجاه موقفهم أيضاً بما يأتي :

- كثرة المواد التي يزخر بها البرنامج الدراسي ، فإضافة أي مادة جديدة يزيد من التَّبعات المُلقاة على عاتق الطالب .

- يساعد على التغلب على المُشكلات التي يواجهونها في المُحتوى الدراسي .

- يُشجع الطلبة على استخدام عمليات التفكير المُختلفة ، لإيجاد التفسيرات الصحيحة وإصدار الأحكام الدقيقة فيما يتعلق بالمادة الدراسيَّة (الذنيبات،٢٠٠٨).

ويرى الباحث أن مبررات الاتجاه الثاني أقوى ، فيُمكن دمج مهارات التفكير الناقد بالمادة الدراسية وبواقع حياة الطالب مما يُساعد الطالب على تنمية مهارات الحياة في إطار المادة أولاً ، والمُساعدة في معالجته المشكلات التي تواجهه في هذه المادة من خلال ما تعلمه من مهارات التفكير ثانياً ، ثم الانطلاق بعد ذلك لحل مُشكلاته واتخاذ قراراته والتمسك بقيمه في ضوء هذه المهارة ،ودون إثقال الطالب بالكثير من المواد التي أصبح لا يطيق تحملها ، بل نجد الكثير ينتظرون العطلة بفارغ الصبر ، كما إنَّ دمج هذه المهارات في المنهاج يؤدي إلى أخذها على محمل الجد لارتباطها بمادة دراسية لها أهميتها.

الدافعيَّة

لاقت الدافعيَّة (Motivation)اهتماماً متزايداً من علم العقيدة الإسلاميَّة وعلم النفس ؛باعتبارها مصدراً للطاقة البشرية وأساساً يُعتمد عليها في تكوين العادات والقيم والميول والممارسات للأفراد ، بالإضافة إلى دورها في تعديل السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المنشودة (العويهان،٢٠٠٧)، فعبادة الله تعالى بمعناها الواسع ، وهي تحقيق العبودية والطاعة لله تعالى، يُمكن أن تُوصف بأنها الدافع الرئيس والأول والأخير في حياة المُسلم، فهي الموضوع الذي يهدف إليه ويُوجه إليه استجاباته ، فدوافع الفرد ينبغي أن تُشبع إشباعاً مُشروعاً بالوسائل التي شرعها الله ، ولغايات تصب في الغاية التي من أجلها خلق الله البشر كافة (القيسي،١٩٩٨).

فالدافعية من المُحركات الداخلية التي تقف وراء السلوك الإنساني ، والذي يحدث نتيجة للعديد من الأسباب والتي ترتبط بمثيرات داخلية وخارجية ، ولذلك فإنه لا بد من التعرف على حاجات ميول واتجاهات ورغبات الإنسان عند حدوث السلوك وماهية الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ،والتي يُطلق عليها في مُجملها الدوافع (أبو جادو،٢٠١٢) .

ويرجع الاهتمام الكبير بدراسة الدوافع إلى أنَّ كل سلوك يكمن وراءه دافع ، ولا شك أنَّ معرفتنا بأنفسنا تزداد كثيراً إذا ما عرفنا الدوافع المُختلفة التي تُحركنا وتدفعنا إلى القيام بما نقوم به من أعمال ، كما أنَّ معرفتنا بالدوافع التي تدفع الآخرين إلى القيام بما يقومون به من تصرفات تجعلنا أقدر على فهم تصرفاتهم وتفسيرها، إضافةً إلى ذلك فإنَّ دراسة الدوافع تُساعد على التنبؤ بالسلوك الإنساني ، فنحن إذا ما عرفنا دوافع شخص ما فإننا نستطيع أن نتنبأ بالسلوك الذي سَيصدر عنه في ظروف مُعينة ، كما يُمكن أن نستخدم معرفتنا بدوافعه في تُوجيه سلوكه إلى وجهات معينة تُساعده على الوصول إلى أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها (عطية،٢٠٠٢).

كما وتُعد تنمية الدافعية من العوامل الضرورية في العملية التربوية ؛ لأنَّ ضعفها يَحول دون التعلم ، لذا فإن تحسين دافعية الطلبة للتعلم هدفاً تربوياً في حد ذاته ،إضافة إلى كونها وسيلة لتطوير التعلم ، ولهذا فإنَّ أهمية الدافعية تكمن في أنها وسيلة وغاية في آن واحد (العتوم ،٢٠٠٨)، فهي من العوامل التي تُساعد في تحصيل المعرفة واكتساب القيم والمهارات وغيرها من الأهداف المُراد تحقيقها ، فالطلبة الذين تتوفر لديهم الدافعية يُحصّلون بفاعلية أكبر ، في حين أنَّ الطلبة الذين لا تتوفر لديهم الدافعية قد يكونون مثار شغب في الصف (أبو علام ،٢٠١٠).

وكثيراً ما يتساءل الآباء والمعلمون عن أسباب اختلاف الطلاب في انخفاض مستوى دافعيتهم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية ، فالبعض يُقبل على النشاطات المدرسية بمعارفها وقيمها ومهاراتها بحماس واضح، في حين يرفضها البعض الآخر ، أو يتقبلها بشيء من الفتور ، وقد يستغرق أحد الطلاب في نشاط دراسي لساعات طويلة ، بينما لا يستطيع طالب آخر أن يثابر في هذا النشاط إلا لفترة قصيرة جداً ، ويسعى بعض الطلاب إلى الحصول على مستويات تحصيلية متفوقة ، في الوقت الذي يرضى فيه البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة، وإن أسئلة من هذا القبيل ذات علاقة بمفهوم الدافعية (Motivation) (نشواتي،١٩٩٨).

وتتجلى أهمية تنمية الدافعية من الوجهة التربوية كوسيلة لاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات مُعينة لديهم تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية، ومن هنا فإنَّ الدافعية من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي يسعى للتميُّز ، لما لها من آثار هامة على تعلم الطالب وسلوكه ، وتشمل هذه الآثار توجيه السلوك نحو أهداف معينة، وزيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم ، وزياد قدرته على مُعالجة المعلومات ، وبالتالي تحسن الأداء والتحصيل وفي اكتسابه للقيم الإيجابية المُتضمنة في المنهاج (بقيعي،٢٠٠٤).

ويُستخلص مما سبق أنَّ تنمية الدافعية من العناصر الأساسية لعملية التدريس ، ولا سيما أنها تعمل على زيادة فاعليتها ، والإسهام إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المُتعلم ، حيث يرى البعض أنها من الأسباب الرئيسة في وجود الفروق الفردية في التحصيل وفي اكتساب القيم بين المتعلمين، وهذا ما دفع العديد من علماء النفس التربويين إلى ضرورة تأكيد أن

تكون الدافعية هدفاً تعليماً بحد ذاتها ، حتى يتسنى تحقيق التعلم المرغوب فيه لدى المُتعلمين (الزغول،٢٠١٠).

مفهوم الدافعية

حظي مفهوم الدافعية بتعريفات مختلفة ، تبعاً لاختلاف نظرياتها وتفسيراتها :

فقد عرفها بيك (Beck,2000): مفهوم يُستخدم عند مُحاولة تفسير التغير في السلوك .

وعرّفها كل من بروستير وفيجر (Brewster&Fager,2000) بأنها قوة ذاتية تُحرك سلوك الفرد وتُوجهه لتحقيق غايةٍ مُعينة يشعر بحاجتها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة إليه.

ويشير نشواتي (١٩٩٨،٢٢٣) إلى أن "مفهوم الدافعية يُستخدم للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما ، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة".

ومنهم من يرى :بأنها عملية أو سلسلة من العمليات ، تعمل على إثارة السلوك المُوجه نحو هدف ما، والمُحافظة عليه حتى نهاية المطاف (Petri&Govern,2004).

في حين يرى كل من عدس وتوق(٢٠١٢،١٨٥) " أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل استعادة التوازن المُختل" .

ومن خلال عرض تلك التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية ، فإنَّ مُعظم التعريفات تشير إلى أنَّ الدافعية هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تُثير الفرد من أجل تحقيق حاجاته ، وإعادة الاتزان الذي اختل ، فهي تُحرك السُّلوك وتُوجهه وتعمل على استمراريته وديمومته إلى حين إشباع الحاجة ، ويُستدل عليها من خلال السلوك المُلاحظ.

أنواع الدوافع

تُصنف الدوافع بحسب منشئها إلى :-

أولاً: الدوافع الداخلية (الدوافع الفطرية):

وهي الدوافع التي تنشأ داخل الفرد ، وتتضمن مجموعة الحاجات البيولوجية التي تُولد مع الكائن الحي ولا تحتاج إلى تعليم ،وهي مَوجودة عند جميع أفراد الجنس الواحد ، وتُسمى بالدوافع الأساسية أو دوافع البقاء ؛ لأنها ضرورية في الحفاظ على بقاء الكائنات الحية واستمرارية حياتها

(سعادة،٢٠٠٧) ، وهذه الدوافع يتم إشباعها وفق منهج الإسلام ، وبطريقة تنسجم مع الغاية من خلق الإنسان ، والتوجيه والإرشاد هي السمة التي تتصف بها منهجية الإسلام في التعامل مع الدوافع الفطرية ، فغريزة الجنس يتم إشباعها عن طريق الزواج ، بحيث تكون الغاية من إشباعها إحصان الفرج وغض البصر وإنجاب الولد الذي يعبد الله تعالى(القيسي،١٩٩٨).

ثانياً: الدوافع المُكتسبة (الثانوية):

وهي الدوافع التي يكتسبها الإنسان من البيئة من خلال التفاعل مع بيئته التي يعيش فيها ، كالدافع إلى الانتماء والأمن والإنجاز والتحصيل والسيطرة وحب الاستطلاع ،وهي دوافع لا يُعرف لها أسس بيولوجية واضحة ،وهي تتأثر بالخبرات التي يتلقاها الفرد من مُحيطه (العياصرة،٢٠١١)، والإسلام يتعامل مع الدوافع الثانوية كما يتعامل مع الدوافع الفطرية ، يُقرُّ بوجودها ، لكنه يُوجهها ويُعدلها كي تنسجم مع الغاية الأولى والأخيرة من خلق الإنسان، فحاجة تقدير الذات والحاجة إلى الانتماء اهتم بها الإسلام ، فما شرعه من تشريعات اجتماعية وشعائر وعبادات اجتماعية ، وتشريعات أخلاقية إنما هي ضمان لتحقيق الدوافع الثانوية وفي مُقدمتها تقدير الذات والانتماء ، ومن ذلك الإصلاح بين المُسلمين ، وإغاثة الملهوف(القيسي،١٩٩٨).

دافعية التعلم

إنَّ الدافعية للتعلم حالة مُتميزة من الدافعية العامة ، وتُعتبرتنمية دافعية التعلم شرطاً من الشروط الأساسية لحدوث التعلم ؛ لأنها هي التي تدفع المُتعلم إلى الانتباه إلى عناصر المَوقف التعليمي ، وتجعله يُقبل على العملية التعليمية بانتباه واهتمام وحيوية ونشاط ذاتي هادف ومُوجه ومُنظم ، والاستمرارية في هذا النشاط حتى يتحقق الهدف المنشود من العملية التعليمية ، ويتحقق التعلم المُنشود (الشيباني،٢٠٠١).

وتُعد الدافعية نحو التعلم من العوامل النفسية الهامة في التعلم والتعليم الصفي ، وهي شرط أساسي وهام في حدوث عملية التعلم ، وتُساعد معرفتها وفهم أثرها على الحد من تشتت انتباه الطلبة وزيادة اندماجهم في الفعاليات والأنشطة التعليمية (العجمي،٢٠٠٧) ، ويُسهم المنهاج بما يُقدمه من خبرات وقيم ومواقف تعليمية، وما يُهيئه من تفاعلات مُختلفة مع المواد التعليمية بما فيها من خبرات مُنتظمة وأنشطة وأسئلة دوراً فاعلاً في إثارة الدافعية ،فإشراك الطلبة في تحديد الأهداف التعليمية ، وفي اختيار النشاطات الكفيلة بتحقيقها ، يُؤدي إلى حفز الطلبة ومُشاركتهم في

هذه النشاطات ، كما وأنَّ إثارة أنواع مُختلفة من الأسئلة وخاصة الأسئلة التي تتطلب التفكير وتقديم الآراء تُساعد في زيادة دافعيتهم نحو التَّعلم (الزحيلي،٢٠٠٢).

لذا ومهما طُوِّر في موضوعات المناهج الدراسية ومهما حاول مُعلمونا أن يبذلوا الجهد في تعليم هذه الموضوعات للطلاب ، ومهما أُدخل من تقنيات حديثة في التعليم فإن ذلك كله ربما يذهب سُدى إذا لم يكن لدى الطلبة دافعية لتعلم هذه الموضوعات،فالطلبة ليسوا عاجزين عن التَّعلم أو أنهم خالون من الدافعية للتعلم ، فالطلبة يتعلمون كل يوم مثلاً معلومات جديدة عن كرة القدم ،أسماء الأفلام والمُسلسلات، وكذا أسماء أبطالها ،وأحدث قصَّات الشعر.....، ذلك لأنَّ لديهم دافعية نحو تعلم مثل هذه المعلومات ، في حين يجدون صعوبة في تعلم معلومات مدرسية ؛لأنهم يفتقدون للدافعية لدراستها ، ويرون أنَّ ما يدرسونه لا علاقة له بحياتهم (زيتون،٢٠٠٤).

فالدافعية للتعلم من أكثر المُتطلبات السابقة للتعلم أهمية ، وبدونها لا يُمكن أن يكون هناك إمكانية لحدوث التعلم بالرغم من توفر المُتطلبات الأخرى له (شحروري ،٢٠٠٦) فارتفاع نفقات إنشاء الأبنية المدرسية سنوياً ، وتوظيف الكوادر التعليمية ، وتجهيز المدارس والغرف الصفية ، واستخدام كافة الإمكانات المتاحة لضمان استفادة الطلبة منها ، إلا أنَّ هذا كله لا فائدة منه إذا لم يكن لدى الطلبة الاهتمام والدافع والرغبة في التَّعلم (الصانع،٢٠٠٨).

"وقد اتفق علماء النفس بشكل عام على أنه لا بد من وجود دافع لكي يحدث التعلم الإنساني سواءً كان هذا الدافع شعورياً أو غير شعوري ، وفي حالة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك ومن ثم لن يحدث التعلم "(القاعود وعثامنة،٢٠٠٦،٢٩٣).

وهي إحدى القضايا المُهمة في المواقف الصفية ، فتدني التحصيل واكتساب السلوكات السلبية وظهورالمُشكلات الصفية والاتجاهات السلبية نحو التعلم يُمكن أن تكون ناتجة في مُعظمها عن تدني الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة ، وبالتالي فإنَّ فهم دور الدافعية نحو التعلم يُمكن أن يسهم في خلق جو صفي ومدرسي مشوِّق ومُثير بجعل الصف والمدرسة بيئة مشوِّقة يندمج الطلبة في نشاطاتها ، وبالتالي تصبح المدرسة وما فيها من نشاطات وخبرات ومواقف مكاناً يُسَرُّ به الطلبة ويجذبهم لقضاء معظم وقتهم فيها (Good and Brophy,1990)، وكثيراً ما يكون تقصير الطلبة وتدني تحصيلهم ليس لأسباب تعود إلى النقص في قدراتهم ، بل يكون راجعاً إلى عدم توافر الميول والدوافع لما يدرسونه (الصانع،٢٠٠٨).

كما ويُمكن إثارة دوافع الطلبة من خلال القيم فقد لُوحظ من نتائج بعض الدراسات كما ورد في الرشيد(٢٠٠٠) أنَّ القيم يمكن أن تُعد دافعاً لتحفيز الطلبة لتحقيق مُستويات عالية من التحصيل الدراسي، خاصة إذا ارتبطت موضوعات التحصيل بنظامهم القيمي، كما أكدت دراسة(الكفاوين والعبد اللات ،٢٠٠٩) إلى أنَّ وضع الطلبة في مواقف تثير التَّساؤل لديهم حول الموضوع المُتعلم ،(الأسئلة المثيرة للتفكير) يمكن أن يُسهم في إثارة الدافعية لدى الطلبة.

وتدني التحصيل في المدرسة يبدأ في وقت مُبكر، وغالباً ما يزداد سوءاً إذا لم تتم مُعالجته بفاعلية ، وفي المدرسة الثانوية يُصبح كثير من المُراهقين ضعيفي التحصيل أشخاصاً غير مسؤولين ، لا يلتزمون بمواعيدهم ويهربون من المدرسة ، ولا يقدمون واجباتهم المدرسية ، وشعورهم بالإحباط لا يؤدي إلى إثارة الدافعية لديهم بل إلى ضعفها(غنيم،٢٠٠٥).

ولمَّا كان عدد من الطلبة يفشلون دراسياً ، لذلك اهتم المربون بمعرفة أسباب الفشل ، والتركيز على العوامل التي أدت إلى تدني الدافعية نحو التعلم لديهم ، حيث إنَّ الدافعية المُنخفضة والتعلم من القضايا المُهمة والتي تلعب دوراً في تدني التحصيل والمُشكلات الصفية السلوكية والاتجاهات السلبية نحو التعلم (قطامي ،١٩٩٣).

ويَدعم ذلك ما توصل إليه الباحثون من وجود علاقة إيجابية بين الدافعية والتحصيل ، حيث تبين أنَّ الطلبة ذوي التحصيل المُرتفع يمتلكون دافعاً قوياً للتعلم ، ويتمتعون بمستوى عالٍ من الدافعية ، وأكدوا أيضاً أنَّ الدافعية تُسهم في تشكيل اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم والمدرسة ونحو درجة الرضا عن مستوى الخبرة المدرسية التي يمرون بها (Wang,Haerted&Wulbery,1984)(الخليفي،٢٠٠٠).

كما أنَّ هناك فروقاً بين ذوي الدافعية المُتدنية والمُرتفعة ، حيث بينت نتائج البحوث في هذا المَجال أن ذوي الدافعية المُرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة ، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم ، وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المُتدنية (دودين،٢٠٠٧).

وأكد سانتروك (Santrrock,2003) أنَّه عند مُقارنة مَجموعتين من الطلبة يتمتعون بنفس مستويات القدرة العقلية مع اختلاف إحدى المَجموعتين من ناحية انخفاض دافعية التحصيل لدى أفرادها مُقارنة مع المجموعة التي ترتفع دافعية التحصيل لدى أفرادها ، فإن أعضاء المجموعة الأخيرة يحصلون على درجات أفضل في الاختبارات التي يتم إجراؤها بشأن السرعة في إنجاز المهام وحل المُشكلات مُقارنة مع أعضاء المجموعة الأخرى .

لذلك حاول الباحثون في مجال التربية تسليط الضوء على ماهية الدافعية وكيفية إثارتها لدى الطلبة والاستفادة منها في مَجال التعلم الصفي ، وذلك بجعل الطلبة يُقبلون على التعلم والتعليم والنظر للبيئة الصفية والمدرسية كبيئة مُثيرة ومُشوقة لهم ، مما يجعلهم يُقبلون على نشاطات التعلم والنظر إليها كنشاطات جذابة وممتعة ، فيقضون وقتهم في القيام بها ، وبالتالي الإسهام في الوصول إلى مُستويات تحصيل أكبر والقدرة على حل مُشكلاتهم وتضارب أفكارهم ، وبالتالي تحقيق أهداف عملية التعلم والتعليم على نحو أفضل (الزبن،٢٠٠٩).

وقد قدم بورك (Burke,1995) بعض المُقترحات للوصول إلى أقصى غاية للتعلم ، حيث اعتبر أنَّ دافعية التعلم بالإضافة إلى مُحتوى المادة العلمية يؤدي إلى أقصى غاية للتعلم ، وهذه المُقترحات هي أن يشارك الطلبة في وضع الخطط الدراسية والأهداف المُتوخاة ، وأنْ تكون هناك علاقة بين المادة الدراسية والحياة العملية، فربط المادة العلمية بالواقع العملي التطبيقي يؤدي إلى تحسين دافعية التعلم لدى الطلبة، بالإضافة إلى انتقال مسؤولية التعليم من مسؤولية المُعلم إلى مسؤولية الطالب.

ويؤكد ذلك كيلر (Keller,2008) حيث يرى أنَّ إثارة دافعية التعلم لن يتحقق ما لم يعتقد الطلبة أنَّ موضوع التعلم له صلة مُباشرة بهم ، ويُمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام لغة سهلة واضحة ، وإعطاء أمثلة مألوفة ، ومن خلال إخبار المتعلمين عن القيمة الحالية والقيمة المُستقبلية لموضوع التَّعلم .

لذا فإنَّ البحث عن القوى الدافعة التي تُظهر سُلوك المتعلم وتُوجهه ، أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم ، فهي شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة ، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي) ، أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو تكوين المهارات المُختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والمُمارسة (الجانب الحركي) (عوده،٢٠٠٩).

مفهوم الدافعية للتعلم

لقد حَظي تعريف الدافعية للتعلم باهتمام عدد من الباحثين الذين نظروا للدافعية للتعلم بصورة عمومية ، إضافة إلى أنهم أبدوا اهتماماً بالأسباب والأهداف التي تكمن وراء مُشاركة الطلبة أو عدم مُشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية ، ومن مفاهيم الدافعية للتعلم ما يأتي:

يعرفها بروفي (Brophy,1987) بأنها: مفهوم يُستخدم لتفسير المُبادرة والمُثابرة في السلوك، وبخاصة السلوك المُوجه نحو هدف وفي نطاق حجرة الدراسة ،ويُستخدم مفهوم دافعية التعلم للطلبة لتفسير الدرجة التي يقومون عندها بالانتباه والمُشاركة في الأنشطة في الموقف الصفي .

أما عدس وقطامي (٢٠٠٣،١٢٦) فيعرفا الدافعية للتعلم: " بأنها حالية داخلية عند المُتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي ، والإقبال عليه بنشاط مُوجه ، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم ".

ويعرفها زيتون(٢٠٠٤،٣٢٥) ": هي السبيل لإثارة رغبة الطلبة للإقبال على تعلم موضوع الدرس، والانتباه له والاهتمام به طوال الدرس،والانخراط في مُمارسة الأنشطة التعليمية المُرتبطة به ، والانشغال به بعد انتهاء الدرس".

ويعرفها محمود (٢٠٠٥،٢٨١) : "بأنها حالة المتعلم الداخلية التي تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة ".

ويرى ريفي (Reeve) المُشار إليه في (نوفل وأبو عواد،٢٠١١،١٨٣) " أنها عملية عقلية تنشط السلوك الأكاديمي وتُحركه وتُوجهه وتُحافظ علي استمراريته ".

ويتفق مع ما سبق ما ذهب إليه أبو جادو(٢٠١٢،٢٦٣) "بأنها حالة داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي ، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم" .

ويرى الباحث أنَّ الدافعية للتعلم حالة داخلية تنشأ بسبب ظروف داخلية أو خارجية تُثير المُتعلم ، وتحركه وتدفعه للانتباه للموقف التعليمي والانغماس بالأنشطة التي تتعلق به ، مما ينتج عنه الوصول إلى حالة من الانسجام مع ذلك المَوقف والتكيف مع البيئة المدرسية التي يُوجد فيها.

أنواع دافعية التعلم

يرى علماء النفس والتربية أنَّ دافعية التعلم لها تُقسم إلى:-

أ- الدوافع الداخلية : وهي القُوى المُحركة والمُوجهة للمُتعلم ، ويكون مَصدرها داخل الفرد نفسه ، مثل رغبة المُتعلم الذاتية في دراسة مَوضوع ما (زيتون ،٢٠٠٤).

وتُساهم الدافعية الداخلية بشكل إيجابي في عمليات التعلم ونوعيته ، ووُجد أنَّ الطلبة المدفوعين للتعلم بشكل داخلي لديهم قدرة على تطوير استراتيجيات تدريسية أفضل ،وقدرة على الإبداع ، بعكس الدافعية الخارجية التي ترتبط بتعلم وأداء مُخرجات تربوية ضعيفة (Baker,2004)، ويُشير بنترك وشنك (Pintrich&Schunk,2002) إلى إمكانية تحسين الدافعية الداخلية لدى الطلبة من خلال التعلم في بيئة مُشجعة على الاستقلالية ،كما تتحسن من خلال تنمية التحدي والفضول وإشراكهم في عمليات التعلم .

ب-الدوافع الخارجية : وهي القُوى المُحركة والمُوجهة للمُتعلم ، ويكون مَصدرها خارج الفرد، أي تكون بواعثها خارجية ، مثل المُكافآت والتقدم المدرسي (زيتون،٢٠٠٤).

ومن خلال ما سبق يتضح أنَّ البداية في استثارة الدافعية تكون ذات مصدر خارجي ، ومع التقدم في العمر والمرحلة الدراسية وتبلور الاهتمامات والميُول ، يُمكن للمتعلم أنْ ينتقل إلى المُستوى الذي تكون فيه الدافعية داخلية ، فالدافعية الخارجية تبقى ما دامت الحوافز والمُكافآت موجودة ، أما الداخلية فتدوم مع الفرد مدى حياته (العياصرة،٢٠١١).

وظائف الدافعية للتعلم

من المعلوم أنه لا تعلم بدون دافع معين ؛ نظراً لأنَّ نشاط الفرد وتعلمه الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي مُعين تحدده الظروف الدافعية الموجودة في هذا الموقف ، وتؤدي الدافعية في التعلم وظيفة من ثلاثة أبعاد ، هي:

١- تُحرر الطاقة الانفعالية في الفرد والتي تُثير نشاطاً مُعيناً لديه.

٢- تجعل الفرد يستجيب لموقف مُعين ، ويُهمل المواقف الأخرى .

٣- تجعل الفرد يُوجه نشاطه وُجهة مُعينة لتحقيق الهدف الذي يسعى للوصول إليه (أبوجادو،٢٠١٢) .

أهمية الدافعية في التعلم الصفي

الدافعية في التعلم الصفي أهمية كبيرة وتتمثل هذه الأهمية من خلال ما يأتي:

١- معرفة الدوافع التي تُساعد على تفسير سلوكات وقيم الطلبة ، وبالتالي تزيد فهمنا للطلبة وبكيفية توجيه سلوكاتهم وقيمهم بما يُحقق الأهداف المرغوبة.

٢- المُساعدة على تشخيص السلوك المُشكل والسلبي ، وإيجاد الحلول اللازمة له مع المُرشد الطلابي.

٣- تحديد الدوافع عند الطلبة ينظم عملية التدريس ، ويقلل الجهد والوقت في تعلم المهارة التعليمية الملائمة ، وذلك بإثارة الدافعية والانتباه والتشويق لهم (يوسف،٢٠٠٣).

نظريات الدافعية

احتل مفهوم الدافعية حيزاً كبيراً من البحث والدراسة في وقتنا الحاضر ، مما قاد إلى بناء نظريات للدافعية لدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله وارتباطها الوثيق بعملية التعلم والتعليم الصفي ، ومن أبرز هذه النظريات :

١) النظرية السلوكية : ترتبط هذه النظرية بالمدرسة السلوكية في علم النفس،وتقوم هذه النظرية على تفسير السلوك الإنساني من خلال مَفاهيم المُثير والاستجابة والثواب والعقاب، فصاحب نظرية التعزيز(سكنر) يرى أنَّ عوامل البيئة الخارجية هي التي تحدد الاستجابات ، لذا فإنَّ التفاعلات العقلية الداخلية ليست موضع اهتمامه ، فالمُعززات من وجهة نظره هي التي تتحكم في السلوك (Woolfolk,2001).

وبما أنَّ العلامات تعتبر واحدة من المُعززات الخارجية الهامة التي يسعى الطلبة للحصول عليها، فقد تحدث أنصار المدرسة السلوكية عن دورها في حمل الطلبة على بذل الجهود لتنفيذ مهمات التعليم، كما تحدثوا عن الدور الذي تلعبه الرغبة في تجنب النتائج المترتبة على الإخفاق في إنجاز الواجب وتأثير ذلك على سلوك الطالب (الزبن،٢٠٠٩).

فأصحاب النظرية السلوكية يعزون الدافعية للتعلم إلى أسباب وأحداث ومُؤثرات خارجية تُحرك سُلوك الفرد ، ولعل قانون الأثر الذي نادى به (ثورندايك) في إطار نظرية المُحاولة والخطأ في تفسير التعلم من أقدم القوانين التي أسهمت في تفسير الدافعية على أساس الربط بين السلوك والأثر الذي يترتب على أدائه ، فإذا ارتبط سلوك الفرد بآثار إيجابية وخبرة سارة زاد احتمال تكراره وتعلمه ، أما إذا ارتبط بخبرة مُؤلمة فإن احتمال تكرار السلوك يضعف وربما يختفي (الزق،٢٠٠٦).

وانطلاقاً مما سبق فإنَّ النظرية السلوكية ركزت على رفع مُستوى دافعية التعلم من خلال تطبيقاتها التربوية عبر صور التعزيز المُختلفة مع تأكيدها لدور البيئة في التأثيرعلى دافعية الطلبة عبر ارتباطات الاستجابة المَنشودة والتعزيزات المُحفزة لمزيد من الدافعية لديهم (سعيد،٢٠٠٦).

٢) النظرية المعرفية : ظهرت هذه النظرية كردة فعل على النظرية السلوكية التي تعزو تفسير السلوك البشري إلى عوامل خارجية ، بينما يرى أصحاب هذه النظرية أنَّ تفسير السلوك البشري يتصل بعوامل عقلية معرفية وليس بنظام الثواب والعقاب، فالنظرية المعرفية تركزعلى الدافعية الداخلية وأهميتها في توجيه سلوك الطلبة ، فالطلبة وفقاً لهذه النظرية فاعلون مُتسائلون ويبحثون عن المعرفة لحل المَشاكل التي تُواجههم في حياتهم (شناق ، ٢٠٠٨).

فالدافعية من وجهة النظر المعرفية حالة داخلية تُحرك أفكار المُتعلم ومعارفه وبناه و وعيه وانتباهه، وتُلح عليه لمُواصلة الأداء للوصول إلى حالة من التوازن المعرفي (قطامي وقطامي،٢٠٠٠).

وتعد نظرية العزو(Attribution Theory)) للعالم وينر (Weiner,1979) من أبرز النظريات المعرفية، وتؤكد هذه النظرية على أهمية الأسباب التي يدركها الفرد لنجاحه أو فشله في المهام التي يقوم بها سواء أكانت دراسية أم مِهنية أم حياتية ، فعندما ينجح الفرد أو يفشل في مهمة ما فإنه يبدأ بالبحث عن الأسباب التي تقف وراء نجاحه أو فشله ، ويعزو عادةً نجاحه أو فشله إلى قدراته وجهده أو حظه ، أو إلى حالته البدنية أو سهولة أو صعوبة المهمة، أو إلى الظروف المادية والاجتماعية المُحيطة وغيرها ، فالأسباب التي يُدركها الفرد - كما ترى هذه النظرية - تؤثر على دافعيته وبالتالي على أدائه وتَصرفاته (دودين،٢٠٠٧).

وقد افترض (وينر) نموذج العزو والذي يتضمن أربعة أسباب للنجاح والفشل ، وهي : القدرة والجهد وصعوبة المُهمة والحظ ، والتي يُمكن توضيحها من خلال الجدول رقم (١) ، والذي يُقسم هذه الأسباب حسب بعدين : الأول هو موقع الضبط (داخلي أم خارجي) ، والثاني هو إمكانية التحكم بالسبب.

الجدول (١)

مصادر الدافعية

التحكم / موقع الضبط	داخلي	خارجي
قابل للتحكم	الجهد	صعوبة المُهمة
غير قابل للتحكم	القدرة	الحظ

بالنظر إلى الجدول رقم (١) يُمكن مُلاحظة أنَّ الطالب قد يعزو أسباب نجاحه أو فشله إلى أسباب داخلية أو خارجية ، وهذه الأسباب قد تكون قابلة للتحكم أو لا، فإذا عزا الطالب أسباب نجاحه مثلاً إلى الجهد (داخلي وقابل للتحكم) فإنه يُتوقع له النجاح مُستقبلاً ، أما إذا عزاها إلى سبب خارجي وغير قابل للتحكم (مثل الحظ) فلا يُتوقع له النجاح في المُستقبل (أبو ياسين،٢٠١٠).

٣) النظرية الإنسانية : تَستند الدافعية في النظرية الإنسانية على الحرية الشخصية والرغبة في النمو الشخصي وتحقيق الذات، لذلك تُوجه النظرية الإنسانية اهتمامها بالدرجة الأولى إلى الدافعية الداخلية وذلك من خلال المَواقف التي تتحدى قدرات الفرد والتي تُشبع لديه الرغبة للتعلم والنمو والنجاح ، وهي تمثل حاجات مُستمرة على عكس الحاجات الفسيولوجية التي تتوقف عند إشباعها ، لذلك ترتبط الدافعية في النظرية الإنسانية بالحاجات التي تسمو بالفرد إلى أعلى درجات النمو وتحقيق الذات (سعيد،٢٠٠٦).

فالنظرية الإنسانية تركز على إتاحة فرص المُبادرة للطلاب في اختيار مَظاهر النشاطات التي يرغبوا بالقيام بها ، إذ تعتبر هذه النظرية أنَّ حرية التعلم أفضل الدوافع وأقواها ، وهي التي تدفع الطالب للوصول إلى أقصى طاقاته التعليمية والإبداعية ، لذا يُركز أصحاب هذه النظرية على مُدركات الطلبة لذواتهم واستجاباتهم لحاجاتهم الداخلية ، والكيفية التي يصل الطالب بها إلى تحقيق ذاته (القرارعة،٢٠٠٣).

ويُمكن القول إنَّ الحرية الشخصية للطالب والاختيار والقرار الذاتي ، والسعي للنمو والتطور هي أساس الدافعية في هذه النظرية ، فهي تُركز على النظرة الكلية للطالب والتَّعامل معه باعتباره كلاً متكاملاً يتكوَّن من العقل والجسد والروح .

ومن أصحاب النظرية الإنسانية ماسلو (Maslow,1972) ، الذي رتب الحاجات الإنسانية على شكل هرم تُمثل قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية ، وتتدرج تلك الحاجات ارتفاعاً من حاجات الأمن والسلامة فحاجات الحب والانتماء إلى أن تصل إلى قمة الهرم حيث حاجات تحقيق الذات ، ولا يُمكن الانتقال إلى حاجة أعلى قبل إشباع الحاجة الأقل، فالطالب الجائع مثلاً لن يكون جادًا في التعلم ، ولن يشعر بالأمن؛ لأنَّ الجوع سوف يتغلب على كل اهتماماته ، وإذا ما تم إشباع الحاجة الدُّنيا انتقل إلى إشباع الحاجة التي تليها وفقاً للتقسيم الآتي : (غباري،٢٠٠٨).



الشكل رقم (١)

هرم ماسلو للحاجات الإنسانية

٤) نظرية التعلم الاجتماعي : يُعتبر البرت باندورا (Bandura) من أشهر أعلام نظرية التعلم الاجتماعي ، حيث أكدَّ أنَّ التعلم يتم عن طريق مُلاحظة سُلوك الآخرين ، فعندما يتم تعزيز سُلوك النموذج ، فإنَّ الفرد يُحاول القيام بهذا السُّلوك بدافع الحصول على التعزيز ، أما إذا تمت معاقبة النموذج المُراقب ، فإنَّ الفرد يتجنب القيام بذلك السُّلوك (الحجازين،٢٠٠٢).

وقد عد (باندورا) الدافعية أحد أهم المبادئ التي تُحدد التعلم ، وأنَّ نقص الدافعية يُمكن أن يؤدي إلى عدم حدوث التعلم لدى الطالب ، كما أنَّ الدافعية شرط لازمٌ للأداء ، ولا يُمكن أن يظهر السُّلوك إذا لم تتوفر الدافعية ،فنظرية التعلم الاجتماعي تبرز أهمية البيئة المُحيطة بالطالب ، أي أنَّ مصدر الدوافع في هذه النظرية ليست حاجات نابعة من داخل الطالب ، بل عوامل خارجية عن

الذات ، ولذا نجد أنها تركز على الحوافز ومعرفة نتائج العمل ومُستوى التطلعات المُنافسة (قطامي،٢٠٠٥).

ويُلاحظ من مراجعة النظريات الأربعة في تفسير الدافعية للتعلم ، أنه يمكن تقسيمها إلى قسمين، هما:

أ- النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي: حيث تُفسر الدافعية من وجهة نظريهما بتأثير عوامل خارجية، مثل : المعززات والثواب والعقاب ، والحوافز ، والبيئة الخارجية المُحيطة.

ب-النظرية الإنسانية والمعرفية : ويتم تفسر السلوك بتأثير عوامل داخلية ، حيث تعمل الدافعية في النظرية المعرفية على التوقع وعزو أسباب النجاح والفشل إلى عوامل داخلية ، وفي النظرية الإنسانية تعمل الدافعية على تحقيق الذات وإشباعها .

وفي ضوء ما سبق فتنمية الدافعية شرط أساسي وهام للتعلم والتحصيل ، وتحقيق الأمن النفسي للطلبة وإثارة طاقاتهم و تحفيزهم لذواتهم في الموقف الصفي مما ينعكس على إيجابيتهم ورفع مُستوى التفاعل الصفي و يُعزز مهمة تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ويرى الباحث أنّ الحاجات قد لا تنتهي بتحقيق الذات كما هو واضح من هرم(ماسلو) بإغلاق رأس الهرم عند هذه الحاجة، فحاجات الإنسان مُستمرة وتتطور مع مرور الوقت ، لذا يفضل أن يبقى الهرم مفتوحًا للحاجات التي قد تظهر ويحتاجها الإنسان مع مُرور الوقت .

كيف نزيد الدافعية عند الطلاب ؟

مما لا شك فيه أنَّ زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم ما زال الشغل الشاغل للقائمين على العملية التعليمية ؛ لكونها قوة مُؤثرة في تحقيق الأهداف التي يسعى أي نظام تربوي بغرسها لدى مُتعلميه ، وفي ضوء التفسيرات والنظريات المُتنوعة للدافعية فإنه يُمكن زيادتها من خلال :

١- تنمية حب الاستطلاع واستغلاله لتحقيق التعلم وزيادة الدافعية نحوه ، فقد أشارت الأبحاث أنَّ الإنسان مُحب للاستطلاع بطبيعته ، وهذه الأبحاث تُقدم لنا مُنطلقاً جديدا لتوجيه التعلم نحو هذه الحاجة ، وقد أشارت دراسة (غباري وأبو شعيرة، ٢٠٠٩) أنَّ الاهتمام باستخدام استراتيجيات حب الاستطلاع من قبل المُعلمين كان مُتوسطاً ، وهذا يتطلب الاهتمام بهذا الجانب بشكل أكبر.

٢- ضرورة توفير جو تعليمي مُشبع بالحرية والأمن في بيئة المدرسة والصف عن طريق تَقبل أفكار الطلبة ورعايتها وعدم اللجوء إلى العقاب البدني.

٣- إتاحة الفرصة للنجاح أمام جميع الطلبة ويتم ذلك عن طريق مُراعاة استعدادهم للتعلم في تخطيط النشاطات التعليمية ، وبتقدير إنجازات الطالب في ضوء إمكاناته (أبو حُويج وأبو مُغلي،٢٠٠٤).

٤- الاهتمام بحاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية ، ومن الأمثلة على الحاجات العقلية: الحاجة للإثارة ، أما الحاجات النفسية والاجتماعية فمن أمثلتها الحاجة إلى الانتماء والاستقلال (أبو جادو،٢٠١٢).

ويُضيف (الهويدي،٢٠٠٢) إلى ما سبق:

٥- أن يتم تحديد الخبرة المُراد تعلمها تحديداً يؤدي إلى فهم المتعلمين للموقف الذي يعملون فيه ، وذلك من أجل إثارة نشاط مُوجه لتحقيق الهدف المُراد تحقيقه.

٦- أن يُراعَى في اختيار الأهداف أن تكون مُرتبطة بالدافع من جهة ، وبنوع النشاط المدرسي من جهة أخرى .

٧- أن يتم تهيئة الطلاب للدرس الجديد ، بإخبارهم بأهمية وأهدافه مُسبقاً ، مما يُساعد في توليد دافعية لديهم.

٨- ملائمة الأنشطة التعليمية لقدرات المُتعلمين ، ومُراعاة اهتماماتهم ، وارتباطها بحياتهم .

مُؤشرات دافعية التعلم لدى الطلبة

يُشير(الكناني والكندري ،٢٠٠٥) إلى بعض المُؤشرات التي تدل على وجود دافعية لدى الطلبة، ويُمكن من خلالها قياس دافعية التعلم ، وهي :

- أن يبدأ الطالب بالعمل فوراً ودون تلكؤ أو إبطاء .

- أن يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمُهمات التعليمية .

- أن يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه .

- أن يتفاعل بانسجام مع الطلبة الآخرين ومع مُعلمه.

- يعود إلى الانغماس في مُهماته فوراً وباختياره بعد أي مُقاطعة .

مُسببات انخفاض الدافعية للتعلم

هناك مُسببات عامة تؤدي إلى انخفاض دافعية التعلم لدى الطلبة ،منها:

- التباين في المُستوى التحصيلي والعقلي لدى طلاب الصف الواحد رغم دراستهم لمنهج موحد.

- زيادة أعداد الطلبة في الصف يُسهم في إظهار الكثير من المُشكلات القائمة لديهم .

- هيمنة الدافعية الخارجية لدى الطلبة إرضاءً لعوامل اجتماعية ترتبط بمعلميهم أو والديهم أو أسرهم بصفة عامة ، على حساب الدافعية الداخلية.

- انحسار فرص استقلال الطلبة بالاعتماد على أنفسهم في اختيار الأنشطة ، والتمسك بالروتين التعليمي اليومي في المدرسة.

- التقليل من أهمية وقيمة الاستجابات التي يصدرها الطلبة ، وبحث المعلمين عن استجابة تُطابق أسلوبهم المُعتمد على الروتين التعليمي الذي اعتادوا عليه .

- إغفال النظام التعليمي تهيئة المتعلمين وتدريبهم في تنمية الجوانب التالية :

أ- مهارات التفكير الناقد(Critical Thinking Skills)، ومِمَّا أكد ذلك الدراسة التي قام بها كل من كيرسيا وبنترش (Garcia & Bintiereh,1992) المُشار إليها في (أحمد ،٢٠٠٠)، والتي أكدت أنَّ هناك ارتباطاً إيجابياً بين مُستوى التفكير الناقد والدافعية الداخلية .

ب-أنشطة التعلم التعاوني(Cooperative Activity).

ج- أنشطة التعلم الإتقاني (Mastery Learning).   (العجمي،٢٠٠٧).

تعقيب

إذا ما أريد بناء نظام قيمي أخلاقي صحيح لا بد من الرجوع إلى نظرة التربية الإسلامية وهذا ما أكدته "الورقة المُقدمة في الندوة التي كانت بعنوان القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم" والتي تناولت (التربية على القيم الأخلاقية وسيلة للمُساهمة في حل المُشكلات العالمية)(أمنوح،٢٠٠٥).

فالإسلام قد حدد للإنسان إطاراً أخلاقياً على أساس تصوره للكون والحقائق الموجودة فيه ، فهو يُربي المسلم تربية عقلية تستمد أهدافها من قيم العلم والمعرفة والحق ، وتهدف إلى توجيه طاقات الإنسان إلى البحث العلمي والسعي وراء الحقيقة وتزوده بالأخلاق السَّوية التي تعود بالخير على نفسه وعلى مُجتمعه، والإسلام منهج تربوي شامل للفرد والجماعة ، وتربية أجيال الأمة على هذا المنهج هو وسيلة النهضة الحضارية والأخلاقية والتقدم الإنساني في جميع المجالات (المخلافي،١٩٩٥)،

ومما يُمكن الفرد من التمسك بالقيم الأخلاقية الإسلامية وعدم التخلي عنها في ظل هذا التصارع القيمي المحموم في عصر التكنولوجيا والمعلومات، تنمية مهارات التفكير الناقد و تنمية الدافعية نحو هذه القيم، فالتفكير الناقد يساعد على إيجاد الشخصية الإسلامية القادرة على إخضاع كل ما هو جديد للمُحاكمة العقلية في ضوء الشريعة الإسلامية ، بل امتلاك الحجة والبرهان في الدفاع عن عقيدتها ودينها في وجه التيارات التي تبث سمومها في المُجتمعات، من خلال التحليل المنطقي للقضايا والقيم المتصارعة التي تواجهها (بلجون،٢٠١٠)، مما يؤدي إلى التقليل من الجنوح الأخلاقي ومن فرص الجريمة؛ لأنَّ هذا التفكير ينمي لدى الطلبة القدرة على إدراك معاني قيم العدالة والأمن وغيرهما، وما يترتب على غياب هذه القيم من آثار سلبية مُدمرة (الحلاق،٢٠٠٥).

ولتحقيق ذلك ينبغي تنمية الدافعية لتعلم هذه القيم ؛ فهناك صعوبة باكتساب القيم الأخلاقية الإسلامية ما لم يكن هناك دافعية نحوها ، فالدافعية من أكثر المُتطلبات السابقة للتعلم أهمية ، وبدونها لا يُمكن أن يكون هناك إمكانية لحدوث التعلم ، ولا يمكن للطالب اكتساب القيم بالرغم مما قد يتوفر له من المُتطلبات الأخرى له (شحروري ،٢٠٠٦)، لا سيما أن اكتساب العادات والسلوكات السلبية يُمكن أن تكون ناتجة في مُعظمها عن تدني الدافعية لدى الطلبة.

ثانياً:الدراسات ذات الصِّلة:

تم الإطلاع على عدد من الدراسات ذات الصِّلة بالقيم بشكل عام والأخلاقية بشكل خاص، سواء تلك التي قامت بتحليل الكتب الدراسية للكشف عنها ، أو التي قامت بتطبيق إستراتيجية لتنميتها ، أو التي قامت بتطوير وحدات في ضوئها أو تصميم برامج لقياس أثرها ، كما و تم الاطلاع على الدراسات ذات العلاقة بمتغيري الدراسة وهما التفكير الناقد والدافعية ، وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في إعداد أدوات الدراسة ، وفي تفسير النتائج التي تم التوصل إليها ، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات:

المحور الأول : الدراسات التي تناولت القيم بشكل عام والقيم الأخلاقية بشكل خاص

أجرى الأشقر(٢٠١١) دراسة هدفت إلى مقارنة القيم التي يكتسبها الطلبة من المنهاجين الرسمي والخفي في المدارس العامة والخاصة في الأردن ،وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠٠) طالباً وطالبة في المدارس الأردنية ، منهم (٥٣٢) طالباً وطالبة في المدارس العامة و(٤٦٨) طالباً وطالبة في المدارس الخاصة ، وتم إعداد أداة تكونت من (٤٠) زوجاً من القيم المتضادة تمثل ازدواجية القيم ، وقام الباحث باختيار هذه الأزواج بعد تحليله للمقررات الدراسية الخاصة بالتربية الإسلامية، واللغة العربية ، والتربية الاجتماعية والوطنية لصفوف المرحلة الأساسية العليا ، وحصره لقيم المنهاج الخفي الإيجابية والسلبية من خلال المقابلات مع المعلمين والطلبة في المدارس الأردنية ، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن المقررات الدراسية للتربية الإسلامية واللغة العربية والتربية الاجتماعية والوطنية تضمنت عدداً من القيم الدينية ، والاجتماعية ، والسياسية ، والاقتصادية ، والعلمية ، وهي متفاوتة في أعدادها في هذه المقررات ، وكانت القيم الاجتماعية هي أكثر القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية واللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين، ومن أبرز النتائج أيضاً أن الأسرة أهم مصادر المنهاج الخفي للقيم الإيجابية التي يكتسبها الطلبة والمتفقة مع قيم المنهاج الرسمي ، وتعد المدرسة أهم مصادر المنهاج الخفي للقيم السلبية التي يكتسبها الطلبة.

وفي إسبانيا قام رود ريجيرز وآخرون(Rodríguez et al., 2011) بدراسة أثر برنامج قائم على التربية الأخلاقية على تحسين التعايش في المدرسة الثانوية بأسبانيا، لكون التعايش يشكل تحدياً اجتماعياً في أسبانيا، واتبع الباحثون منهجاً تجريبياً بتطبيق البرنامج القائم على التربية الأخلاقية على مجموعة تجريبية، فيما درست المجموعة الضابطة بطريقة اعتيادية، وبعد تطبيق اختبار بعدي على

المجموعتين، فقد أشارت النتائج إلى تحسن في مستوى التعايش وإدراكه لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وقام يقتير و أوكال (Yigitter & Ocal, 2010) بدراسة حول النزعة القيمية لطلبة الصف السادس الأساسي في تركيا، وقد قام الباحثان برصد القيم المُتضمنة في كتب الصف السادس الأساسي، بالإضافة إلى مقابلة عدد من الأكاديميين، وتوزيع استبانة على (١٢٣٢) طالباً تضمنت السؤال القيمي الآتي: ما الصفات التي يجب أن تتوفر في الأفراد حولنا؟، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة يختارون قيماً متعددة للأفراد حولهم، وأن أغلب القيم الذي ذكرها طلبة الصف السادس تمركزت حول البيئة والنظافة وحب الطبيعة، والاحترام والصدق والتسامح، والأمانة، وعلاوة على ذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ينزعون إلى القيم متأثرين بالأسرة والإعلام والمدرسة.

واستقصى الشحومي(٢٠١٠) أثر استخدام إستراتيجية قائمة على المُحاكمة العقلية للقيم في تعلُّم القيم في مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت ، وتكون مجتمع الدراسة من (٦٠) طالباً من طلبة الصف العاشر في المرحلة الثانوية في مدرسة سالم المُبارك الصباح للبنين ، مُوزعين على مجموعتين: تجريبية بعدد (٢٩) طالباً، وضابطة بعدد (٣١) طالباً ، وكانت أداة الدراسة اختبارًا قيميًا تحصيليًا للقيم الإسلامية ، ومقياس تمثل القيم الإسلامية قام الباحث بإعدادهما، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين في اختبارالقيم الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية تُعزى للإستراتيجية المُستخدمة .

وقام كل من منصور وطلافحة (٢٠٠٩) بدراسة بعنوان منظومة القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، وتكونت عينة البحث من كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، والبالغ عددها (١٠) كتب وتم استخدام أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن القيم الأخلاقية ، وكان من نتائج الدراسة أن نسبة القيم الأخلاقية في تلك الكتب هي نسبة غير مقبولة، وأن أعلى نسبة ظهور كانت لمجال القيم الأخلاقية الفردية، ثم تلاه مجال القيم الأخلاقية المدنية ،ثم مجال القيم الأخلاقية الأسرية، وأخيرًا مجال القيم الأخلاقية البين أممية ،كما كان من نتائج الدراسة أنَّ عملية اختيار وتوزيع القيم الأخلاقية في تلك الكتب كانت بطريقة عشوائية وغير مَقصودة،وأنَّ البناء التنظيمي للقيم الأخلاقية مُنفصل وغير مترابط.

وقامت الخصاونة(٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تطوير وحدة تعليمية من كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن على ضوء منظومة للقيم التربوية ومعرفة أثر تدريسها في تحصيل الطالبات واتجاهاتهن نحو المبحث، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي تم اختيارهم بصورة قصدية من مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى للعام الدراسي(٢٠٠٦ /٢٠٠٧)م ، كانت أدوات الدراسة قائمة للقيم الأخلاقية حيث قامت الباحثة بتحليل

محتوى كتاب العلوم الإسلامية والتربية الإسلامية وأعدت قائمة بالقيم التربوية المتضمنة فيهما ، واستفادت منها في إعداد قائمة جديدة للقيم التربوية المقترحة التي يمكن تضمينها في وحدة مختارة من الكتاب وهي الوحدة الثالثة (التربية الإسلامية والعبادة) ، كما أعدت الباحثة مقياسًا لقياس اتجاهات الطالبات نحو مبحث العلوم الإسلامية والتربية الإسلامية ، وأعدت اختبارًا تحصيليًا ، وكان من أبرز النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى تدريسها الوحدة التعليمية المطورة ، كما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) في اتجاهات الطالبات لصالح المجموعة التجريبية نحو تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى إلى تدريسها المادة أيضاً.

وأجرى كل من صبحا، إبراهيم ؛ونزال، شكري؛ والخوالدة ، ناصروالرعود،محمد؛وصومان،أحمد(٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاه معلمي التربية الإسلامية نحو المفاهيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) مُعلماً ومُعلمة للتربية الإسلامية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الأولى ، منهم (٢٩) مُعلماً و(٢١) مُعلمة للصف السابع ،تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكانت أداة الدراسة مقياس الاتجاه نحو التربية الإسلامية ، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة تدني مُستوى الاتجاه العام لدى أفراد عينة الدراسة نحو المفاهيم الأخلاقية ، حيث بلغ متوسط اتجاه معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو المفاهيم الأخلاقية الواردة في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع (٧١,٢%) ، وهذا المتوسط أقل من المستوى المقبول تربويا(٨٠%).

وقام البسطامي(٢٠٠٧) بدراسة أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب مَنظومة القيم لدى المُراهقين الجانحين ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) حدثاً من الذكور والإناث ، تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين : تجريبية وضابطة ، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس لتحديد القيم، وبرنامج تدريبي لتحسين البناء المعرفي لأفراد الدراسة ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين الذين خضعوا للبرنامج مُقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة.

وأجرت الحربي(٢٠٠٧) دراسة بعنوان التحديات المُعاصرة في إبراز مظاهر الصراع القيمي في المجتمع الكويتي كما يراه طلبة جامعة الكويت، وتكون مُجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الكويت للعام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٦)م والبالغ عددهم (١٨١١٤) طالبا وطالبة ، وتكونت عينة الدراسة من(٢٠٠٠) طالب وطالبة المقيدين خلال الفصل الدراسي الثاني (٢٠٠٥ /٢٠٠٦)م وتمثل (١١%) من مُجتمع الدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة ،وتوصلت الدراسة إلى أنَّ درجة

وجود التحديات المُعاصرة في المجال الثقافي والمجال الاجتماعي والمجال الاقتصادي في المجتمع الكويتي كانت كبيرة، بينما درجة وجودها في المجال السياسي متوسطة، كما وُجد ارتفاع في درجة وجود مظاهر الصراع القيمي في المجال الثقافي أما باقي المجالات (الاقتصادي، والاجتماعي، والسياسي) كانت بدرجة متوسطة ،كما وُجدت علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة عند مستوى (α= ٠.٠٥) بين دور التحديات المُعاصرة (الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والسياسية) ووجود مظاهر الصراع القيمي (الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية) في المُجتمع الكويتي في المجال الاجتماعي والمجال الاقتصادي والمجال السياسي.

وأجرت الأقطش(٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في مادة الثقافة الإسلامية وتنمية القيم لديهن ، وقد تكوَّن أفراد الدراسة من (٨٤) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية المستوى الثاني ، تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من (٤٢) طالبة تم تدريسها من خلال البرنامج التعليمي المحوسب ، والمجموعة الأخرى مثلت المجموعة الضابطة وتكونت من (٤٢) طالبة تم تدريسها بالطريقة التقليدية ، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي ومقياس للقيم المتضمنة في المحتوى التعليمي لوحدة الدعوة والجهاد للمستوى الثاني من المرحلة الثانوية ، وبناء برنامج تعليمي محوسب، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل طالبات المرحلة الثانوية للمستوى الثاني في مادة الثقافة الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (محوسبة/ تقليدية) عند مستوى الدلالة(α= ٠.٠٥) لصالح طريقة التدريس المحوسبة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة نمو القيم لدى طالبات المرحلة الثانوية للمستوى الثاني في مادة الثقافة الإسلامية تعزى لطريقة التدريس (محوسبة/ تقليدية) لصالح طريقة التدريس المحوسبة.

وهدفت دراسة العساف(٢٠٠٥) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات توضيح القيم وتحليل القيم والنمو الخلقي في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ ،وكانت عينة الدراسة عبارة عن (٢٤٣) طالباً وطالبة ، وكانت المدارس المُختارة موزعة بالطريقة العشوائية العنقودية، وكانت أداة الدراسة مقياسًا قام الباحث بإعداده ، ومن أبرز نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية القيم في المجال الخُلُقي تُعزى للإستراتيجية المتبعة في التدريس لصالح إستراتيجيتي توضيح القيم والنمو الخلقي.

وأجرى عبابنة(٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة اعتقاد طلبة المرحلة الثانوية والجامعية بالقيم الإسلامية ومُمارستهم لها في مُحافظة المفرق، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٩) طالباً وطالبة يُمثلون (١٢%) من مُجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم الباحث استبانة لقياس درجة الاعتقاد والممارسة تكونت من (٥٥) فقرة مُوزعة على ثلاثة مجالات

(العبادات، المعاملات الرئيسة ، المعاملات الثانوية)، وكان من نتائج الدراسة أنَّ درجة مُمارسة الطلبة للقيم الإسلامية كان مُتوسطاً.

وفي مملكة البحرين قام كل من البورشيد وأحمد(٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تضمين القضايا المُعاصرة مُحتوى كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين ، وقد تكون مُجتمع الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين ، وعددها ثلاثة كتب ، مقسمة على الصفوف الدراسية الثلاثة ، وهي كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الإعدادي ، وكتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الإعدادي ، وكتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الإعدادي ، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى ، باستخدام أداة أعدت من قِبل الباحِثَيْن شملت أهم القضايا المُعاصرة التي تناسب المرحلة الإعدادية، واتضح من نتائج تحليل مُقررات التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية أنَّ تحقق القضايا التي اشتملت عليها أداة التحليل كان ضعيفاً ، كما أنَّ هناك قضايا مُعاصرة لها أهميتها اشتملت عليها أداة التحليل، مثل التَّسول، والمُشكلات الجنسية ، والفساد الإعلامي ، والتقليد الأعمى ، وخطر الغزو الثقافي ، والاختلاط بين الجنسين ، لم تتضمنها هذه المُقررات ، في حين أن طلاب هذه المرحلة قد يكونون في حاجة إلى إلقاء الضوء على هذه القضايا من الناحية الشرعية لتكوين رأي مُستنير تجاهها.

وحلل الشوبكي (٢٠٠٢) محتوى كتابي الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن ، وذلك للتعرف على المنظومة القيميَّة التي تتجه إلى غرسها في نفوس الطلبة وإلى درجة شيوعها في الكتابين وفقاً لتصنيف مقاصد الشريعة الإسلامية ، وإلى مدى اتساقها مع الأهداف المرسومة لها في منهاج الثقافة الإسلامية ، وتكون مُجتمع الدراسة من كتابي الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في مسار التعليم الثانوي الشامل في الأردن ، ومِنهاج مبَحث الثقافة الإسلامية وخطوطها العريضة للمرحلة الثانوية ، واستخلص الباحث من نتائج الدراسة أنَّ موضوع القيم لم يحظ بالعناية الكافية في كتابي الثقافة الإسلامية ، وأنَّ هناك نمواً متفاوتاً في نسبة توزيع القيم ، حيث جاءت القيم مُبعثرة ليس لها نسق مُحدد ولم تُوضع ضمن منظومة قيميَّة ، ولا تتبع نظاماً معيناً.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية قام فيتزجيرالد وآخرون (Fitzgerald et al, 2002) بدراسة هدفت إلى فحص فاعلية برنامج قيم المسؤولية الاجتماعية في مدرسة ريفية بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد صُمم البرنامج لتحسين المعرفة الجنسية خلال المراهقة وتنمية اتجاهاتهم، ولذلك استخدم الباحثون منهجاً تجريبياً باختبارين قبلي وبعدي، وأشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ ودال إحصائياً في المعرفة الجنسية والاتجاهات لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بمتابعة تطبيق البرنامج إلى حين انتهاء الطلبة من الدراسة الثانوية .

وقام أندروز وآخرون (Andrews et al,1995) بدراسة هدفت إلى استقصاء القيم التعليمية التي تقوِّي طبيعة البيئة التعليمية وتُعزز من القدرة على صناعة القرار ومهارات التفكير في المدارس الابتدائية ، ورأى الباحثون أنَّ هناك ثلاثة أساليب رئيسة في تعليم القيم ، هي : مبدأ المنتج الذي يركز على النواتج باعتبارها قيماً ثابتة أو جوهريَّة أو أساسيات أخلاقية ، ومبدأ العمليات الذي يستخدم الصف كمحيط لتوضيح القيم ، والمبدأ التكاملي الذي يدمج بين المبدأين السابقين لخلق مُجتمع أخلاقي ، وقد استخدم الباحثون هذا المبدأ لتعزيز القيم الاجتماعية والديمقراطية وتعزيز أخلاقيات العمل ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً في الصف الخامس ، وأظهرت النتائج أنَّ البرنامج لم يفرض على الطلبة القيم ، وإنما تمكن من تزويدهم بالمُحيط المُعزز للتفكير من خلال التطبيق اليومي للقيم .

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت التفكير الناقد

أجرى جوارنة وأبو حلو (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي تعلمي في التربية الوطنية والمدنية على أساس مهارات التفكير الناقد والإبداعي ، وقياس أثر البرنامج في تنمية تلك المهارات ، وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب عددها(١٤٠) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي من مدرستين في مُديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثانية ، حيث اختيرت شعبتان عشوائياً كمجموعة تجريبية من المدرستين وعدد طالباتها(٧٠) طالبة ، واختيرت الشعبتان الأخريان من نفس المدرستين كمجموعة ضابطة وعدد طالباتها(٧٠) طالبة من مدارس المجموعة التجريبية نفسها ، وقام الباحثان بتضمين مهارات التفكير الناقد والإبداعي في البرنامج ، وتم تطبيق اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد والذي أعده الباحثان بما يتناسب مع طبيعة المبحث ، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أدوات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية التي درست البرنامج مقارنة مع المجموعة الضابطة التي درست الوحدة التدريسية بالطريقة التقليدية.

وقامت عبد الحميد(٢٠١٠) بدراسة بعنوان فاعلية برنامج مُقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات الدراسات الإسلامية وتحسن اتجاهاتهن لقراءتها بالمملكة العربية السعودية،وتكونت عينة الدراسة من الطالبات المعلمات سنة ثالثة تخصص دراسات إسلامية بكلية التربية والآداب جامعة تبوك، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي (المجموعة الواحدة) حيث اقتضت طبيعة هذا البحث اختيار هذا التصميم ، وتكونت أدوات الدراسة من برنامج مقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد ، واختبار التفكير الناقد من إعداد الباحثة الذي أعدته في ضوء الاختبارات المتعددة ، ومقياس الاتجاهات نحو القصص والاستمتاع بها ،وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة

إحصـائية بـين متوسـطات درجـات المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضـابطة لصـالح المجموعـة التجريبية .

وأجرى الذنيبات(٢٠٠٨) دراسة بعنوان أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في التحصـيل الدراسـي والتفكيـر الناقـد فـي مبحـث التربيـة الإسـلامية للمرحلـة الأساسـية العليـا فـي الأردن،وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (١٣٦) طالبـاً وطالبـة مـن الصـف السـابع الأساسـي فـي المـدارس الحكوميـة التابعـة لمديريـة التربيـة والتعليم لقصـبة الكـرك ، وتـم اختيـار كـلا المجمـوعتين التجريبيـة والضابطة بالطريقة العشوائية ، وتكونت المجموعة التجريبيـة مـن(٣٦) طالبـاً و(٣٢) طالبـة ودرسـت حسب إستراتيجية التدريس القائمـة علـى االتقويم التكويني ، وتكونـت المجموعـة الضـابطة مـن (٣٧) طالبـاً و(٣١) طالبـة درسـت بالطريقـة الاعتياديـة ، وكانـت أداة الدراسـة مـادة تعليميـة أعـدت وفـق الاستراتيجية ، واختبار لقياس التحصيل ، واختبار لقياس التفكير الناقد وهو اختبار ماري مكفرلاند في وحدة الفقه للصف السابع،وكانت من أبـرز نتـائج الدراسـة وجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين مجمـوعتي الدارسة على مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية .

وفـي العـام ذاتـه أجـرت السـنافي(٢٠٠٨) دراسـة هـدفت إلـى مـدى معرفـة مُعلمـي الدراسـات الاجتماعيـة لمهـارات التفكيـر الناقـد ومـدى مُمارسـتهم لهـا وذلـك مـن وجهـة نظـرهم ، وتكونـت عينـة الدراسة من (٥٠) مُعلماً ومُعلمة (٢٣) مُعلماً و(٢٧) مُعلمـة، اختيـروا بـالطريقـة القصـدية مـن مـدارس حكومية تابعة لمنطقة حولي بدولة الكويت ، وكانت أداة الدراسـة بطاقـة ملاحظـة مـن تطـوير الباحثـة، ومن أبرز نتـائج الدراسـة تـدني درجـة معرفـة معلمـي الدراسـات الاجتماعيـة لمهـارات التفكيـر الناقـد ، وكذلك الأمر بالنسبة لدرجة مُمارستهم لها، فقد كانت النتائج أقل من المستوى المقبول تربوياً.

وهدفت دراسة علاونه(٢٠٠٧) إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية لتنميـة التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن، فـي ضـوء تصـنيف بلـوم للمسـتويات المعرفيـة العليـا ، وبلـغ أفـراد الدراسـة (١٧٥) طالبـاً مـن طـلاب المرحلـة الأساسية المرحلة الأساسية العليا (التاسع والعاشر) في مديرية تربية إربد الأولى ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وكانت أدوات الدراسة برنامجًا تعليميًا مُستندًا إلى مستويات بلوم المعرفية العليا ، واختبارًا للتفكير الناقد من تطوير الباحث في وحدتي الحديث الشريف للصفين التاسع والعاشر مشابه لاختبار كاليفورنيا، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة وجود أثر للبرنامج التعليمي في تنمية مهارات التفكير الناقد لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

وقـام إسـليم (٢٠٠٦) بدراسـة هدفت إلـى التعـرف علـى تـأثير التعليم المَوصـوف للفـرد فـي تنميـة مهارات التفكير الناقد والتحصيل لطلبة مبحث التربية الإسلامية في الأردن واتجاهاتهم نحوه، وتكـون أفراد الدراسة من طـلاب الصـف الثـامن الأساسـي فـي مدرسـة ذكـور النزهـة الإعداديـة الأولـى التابعـة

لوكالة الغوث الدولية، لمنطقة شمال عمان للعام الدراسي (٢٠٠٥/ ٢٠٠٦)م ،حيث بلغ مجموع الطلاب (٨٨) طالبا موزعين بالتساوي على شعبتين تجريبية وضابطة ، ومن الأدوات التي استخدمها الباحث اختبار التفكير الناقد الذي قام بتطويره في وحدة الفقه على غرار اختبار ماري مكفرلاند، وكان من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى الدلالة (α=0.05) لصالح المجوعة التجريبية.

واستقصى الجلاد(٢٠٠٦) أثر خرائط المفاهيم في تحصيل المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) من طلبة الصف العاشر تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث اختبارًا لقياس مدى تحصيل الطلبة للمفاهيم الشرعية ، واختبارًا لقياس مهارات التفكير الناقد من إعداد الباحث في ضوء المهارات الآتية: الدقة في فحص الوقائع،الاستدلال،تقويم الحجج،الاستنتاج،التصنيف، التفريق بين الرأي والحقيقة ، وقد قام الباحث بصياغة فقراته من خلال المواقف والظواهر المُعتمدة على منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر ومن خلال تعلم الطلبة السابقة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) في تحصيل المفاهيم الشرعية تعزى لطريقة التعليم ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) في تنمية مهارات التفكير الناقد بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وقام الزعبي (٢٠٠٣) بدراسة بعنوان أثر كل من طرائق(الاكتشاف المُوجه والمُناقشة والعصف الذهني)في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ، وتكون مُجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي في المدارس العامة في لواء الكورة للعام (٢٠٠٢ /٢٠٠٣)م وقد بلغ عددهم (٢٣٩٧) طالبا وطالبة .أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١٩٩) طالبا وطالبة، يُمثلون طلبة الصف الثامن الأساسي، مُوزعين على (٨) شعب دراسية، وكانت أدوات الدراسة برنامجًا تعليميًا ، اختبارًا تحصيليًا ، واختبار تفكير ناقد على غرار اختبار ماري مكفرلاند، قام الباحث بإعداده في وحدة الفقه الإسلامي، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ استخدام طرائق الاكتشاف المُوجه والمُناقشة والعصف الذهني في التعليم يؤدي إلى زيادة التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة والاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول من الزمن.

وقامت أيضاً في العام نفسه العبد اللات(٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمُشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان ، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً وطالبةً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، واستخدمت برنامجًا تدريبيًا مبنيًا على التعلم بالمُشكلات كأداة للدراسة ،وكما واستخدمت

اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (٢٠٠٠)للبيئة الأردنية ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عل اختبار كاليفورنيا لصالح المجموعة التجريبية .

وأجرى هيجر وآخرون (Hager et al,2003) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية مشروع تعليمي في تنمية مهارات التفكير الناقد ونزعاته لدى طلاب المرحلة الجامعية باستراليا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالباً وطالبة من طلاب السنة الأولى بجامعة استراليا ، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار في التفكير الناقد ، ومقياس نزعات التفكير الناقد، وكشفت نتائج الدراسة فعالية المشروع التعليمي في تنمية مهارات التفكير الناقد ونزعاته لدى طلبة السنة الأولى بالجامعة.

وحاول الخوالدة(٢٠٠٢) معرفة أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جرش ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) طالباً وطالبة ، منهم (١١٧) للمجموعة التجريبية درست المنهاج بتوظيف الأحداث الجارية مُدعم بمهارات التفكير الناقد ، و(١٠٧) للمجموعة الضابطة درست المنهاج العادي ، وقد طبق على عينة الدراسة اختبار التفكير الناقد الذي تم تقنينه على البيئة الأردنية على غرار مقياس واطسون - جلسر للتفكير الناقد والذي أعده الباحث بما يتناسب مع طبيعة مبحث التاريخ ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية .

واستقصى رولاند (Ruland,2000) العلاقة بين عناصر البيئة الصفية والقدرة على التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالبا يدرسون في كلية القانون في نيويورك، وطبق الباحث اختبار واطسون – جلسر، وأظهرت النتائج أنَّ عناصر البيئة الصفية (سلوكات المتعلم، والمناقشة والتبادل اللغوي، وحل المشكلات، وتحليل القضايا الجدلية والضبط الاجتماعي) كانت مؤشرا قويا للنمو في القدرة على التفكير الناقد.

وأجرى ماثيوس (Mathios,1999) دراسة هدفت إلى تعليم مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لطلبة الصف الثامن في بعض المدارس الأمريكية ، وشملت عينة الدراسة (٧٣٧) طالباً وطالبة تم اختيارهم من (٢٥) شعبة موزعين على مدرستين ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين :إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد تعرضت المجموعة التجريبية لمواد تعليمية متضمنة مهارات التفكير الناقد، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم المُخطط له مسبقاً في مهارات التفكير الناقد قد أظهر فرقاً ذا دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على التفكير الناقد .

وقام شودو وساي (Chiodo&Sai,1997) بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء مُعلمي الدراسات الاجتماعية حول مدى معرفتهم لمهارات التفكير الناقد ، ومدى استخدامهم لطرق التدريس التي تُنمي تلك المهارات ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معلماً، وكانت أدوات الدراسة هي

المُلاحظـة والمُقابلـة حيث تم مُلاحظـة سلوك المعلمين داخل الصـفوف بصـورة غيـر مباشـرة ، وتـم تسجيل أدائهم، ومن نتائج الدراسة تدني معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد .

وسعت دراسة تساي (Tsai,1996) إلى استقصاء اتجاهات مُعلمي المرحلة الثانوية نحو مهارات التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية، وتألفت عينة الدراسة من (١١) مُعلماً ومُعلمة، وكانت أداة الدراسة المُقابلة مع مُعلمي الدراسات الاجتماعية حول معرفتهم بمفهوم التفكير الناقد ومدى مُمارستهم لمهاراته ، وأظهرت نتائج المُقابلة أنَّ معلمي الدراسات الاجتماعية يجهلون مفهوم التفكير الناقد، كما أظهرت النتائج أنَّ عدد المُعلمين الذين يُمارسون مهارات التفكير الناقد سبعة معلمين من أحد عشر مُعلماً داخل الغرفة الصفية .

أما دراسة زيادات(١٩٩٥) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين مدى اكتساب مُعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ، ومدى اكتساب طلبتهم لها في نفس المرحلة ، وتكونت العينة من (٤٠) شعبة من شعب الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي، وقد استخدم الباحث الطريقة العشوائية العنقودية في اختيار المدارس والعشوائية البسيطة في اختيار المُعلمين ، أما أفراد العينة فقد بلغ عددهم (٤٠) مُعلماً ومُعلمة ، ومن الطلبة (١٠٥٦) طالباً وطالبة ، وقد استخدم الباحث اختبار واطسون – جلسر للتفكير الناقد ، ومن أبرز نتائج الدراسة أنَّ اكتساب مُعلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم من المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد أقل من المستوى المقبول تربوياً.

وقام خليفة(١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر طريقة مُقترحة لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلبة المرحلة الثانوية ، ومن أجل ذلك طوَّر الباحث وحدة دراسية من الكتاب المقرر في مادة الجغرافيا للصف الأول الثانوي وذلك بتضمينها مهارات التفكير الناقد ، وطور اختبارًا للتفكير الناقد وهو واطسون - جلسر ، وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب من صفوف المرحلة الثانوية في مدينة إربد وعددهم (١٣٥) طالباً وطالبةً تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية : شعبتين شكلتا المجموعة التجريبية وشعبتين شكلتا المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين وذلك على اختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاهات.

المحور الثالث : الدراسات التي تناولت الدافعية

قام الزبن(٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تصميم برنامج تعليمي مُحوسب في مبحث التربية الإسلامية على دافعية التحصيل لدى طلبة الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحوه في المدارس الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالباً وطالبة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية درست وحدة السيرة النبوية من خلال البرنامج التعليمي المُحوسب ، ومجموعة

ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم البرنامج التعليمي المُحوسب، كما قام بإعداد اختبار تحصيلي بالإضافة إلى مقياس دافعية التحصيل، ومقياس الاتجاهات نحو البرنامج،وكان من أبرز النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= ٠.٠٥) في تحصيل الطلبة تُعزى لطريقة التدريس ، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، وزاد البرنامج التعليمي المُحوسب من دافعية التحصيل لدى الطلبة.

وأجرى كل من غباري وأبو شعيرة(٢٠٠٩) دراسة بعنوان مدى مُمارسة مُعلمي المرحلة الثانوية العامة في مُحافظة إربد لإستراتيجيات استثارة دافع حب الاستطلاع من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المُتغيرات ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٨٤) طالباً وطالبة استجابوا لمقياس أعده الباحثان يتكون من (٢٧) فقرة مُوزعة على أربعة مجالات هي : طرح الأسئلة ، والاستكشاف وبيئة التعلم ، والتَّعزيز ،والتقويم، وأظهرت النتائج أنَّ المُعلمين يستخدمون إستراتيجيات حب الاستطلاع بدرجة مُتوسطة.

وفي العام نفسه قام المباشر(٢٠٠٩) بدراسة أثر استخدام إستراتيجية التعلم المُختلِط على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية ودافعية الإنجاز لديهم في المدارس الخاصة ،وتكون أفراد الدراسة من (١٢١) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر من العام الدراسي (٢٠٠٨ /٢٠٠٩)م في مدرسة القمة الخاصة ، حيث تم اختيارهم وتعينهم عشوائياً في أربع شعب : شعبتين من الذكور ، وشعبتين من الإناث ، ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير اختبار تحصيلي ، ومقياس دافعية الإنجاز ،كما تم بناء برنامج مُحوسب قائم على إستراتيجية التعلم المُختلِط، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام إستراتيجية التعلم المُختلِط على تحصيل طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الإسلامية ودافعية الإنجاز لديهم في المدارس الخاصة.

وأجرت سعيد(٢٠٠٦) دراسة بعنوان أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مُستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبةً من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مدينة المفرق الحكومية ، مُوزعين عشوائياً على مجموعتين بالتساوي : الأولى تجريبية ، والثانية ضابطة ،وتكونت كل منهم من (٦٠) طالباً وطالبة،وتكونت أدوات الدراسة من برنامج تعليمي مُستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي ، يغطي دروس مبحث التربية الإسلامية للصف التاسع في الفصل الثاني (٢٠٠٥/ ٢٠٠٦)م، وعددها (٢٥) درساً، كما استخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات لبيرس –هارس، الذي تم تعريبه وتقنينه للبيئة الأردنية ، واستخدمت أيضاً مقياس دافعية التعلم ، وكشفت أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين متوسط الأداء لأفراد

المجموعة التجريبية ، ومتوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية .

واستقصى شحروري(٢٠٠٦) أثر فاعلية برنامج تدريبي مبني على المَهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم المُوجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة ، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، يتوزعون في فرعين دراسيين (العلمي ، الإدارة المعلوماتية) ، ومعدل دراسي(ممتاز ، جيد جداً ، جيد)،ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم برنامج تدريبي استناداً على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية ، ولأجل قياس الدافعية للتعلم المُوجه ذاتياً ، تم إعداد مقياس الدافعية الأكاديمية للتعلم المُوجه ذاتياً ، وكشفت أبرز النتائج وجود فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ، مما يُؤكد فاعلية البرنامج ،وأنَّ تلك الفروق كانت ذات دلال إحصائية عند مُستوى الدلالة(α= ٠.٠٥) على بُعدي استخدام إستراتيجيات التعلم والاستمرار في الدافعية .

وأجرى الزحيلي(٢٠٠٢) دراسة بعنوان الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) طالباً وطالبة ، عدد الذكور (٥٨٤) وعدد الإناث (٤١٦) ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية للعام الدراسي (١٩٩٩/٢٠٠٠)م من كليات مُتنوعة من طلبة جامعة دمشق،وكان من أدوات الدراسة مقياس الدافع المعرفي ، ومقياس دافعية التعلم ، وكشفت أبرز النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المُنخفض ، والطلبة ذوي التحصيل الدراسي المُرتفع لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المُرتفع.

وأجرت أحمد(٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى استقصاء العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وأولياء أمورهم ومُعلميهم،سواء ما يتعلق منها بالطالب أو بالأسرة والمُحيط الاجتماعي ، أو ما يتعلق بالمُعلم والبيئة الصفية والمدرسية ، ومعرفة اختلافها تبعاً لعدد من العوامل: السلطة المُشرفة على المدرسة ، والصف ، وجنس الطالب، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠٠) فرد مُوزعين على ثلاث عينات فرعية هي : عينة الطلبة وتتكون من (٧٠٠) طالب وطالبة (منهم ٣٤٠ طالباً و٣٦٠ طالبة) ، وعينة أولياء الأمور وتتكون من (١٠٠) فرد منهم (٥٠أباً و٥٠ أماً) ، وعينة المُعلمين وتتكون من (١٠٠) مُعلم ومُعلمة (منهم ٥٠ مُعلماً و٥٠ مُعلمة)، روعي في اختيارهم تمثيلهم لمُتغيرات الدراسة للسلطة المُشرفة على المدرسة (وزارة التربية والتعليم ، القطاع الخاص ، وكالة الغوث ، وزارة الدفاع) ، وجنس المدرسة (مدارس ذكور ومدارس إناث)، وجرى تطبيق أداة الدراسة عليهم بعد أن تم إعدادها وتطويرها من قِبل الباحثة ، وكانت من أبرز النتائج أنَّ من أبرز العوامل تأثيراً في الدافعية

لدى طلبة المدارس الأساسية كما يراها الطلبة ،هي قدرة الطالب على فهم الدروس ، وشعور الطالب بالنجاح الدائم في دروسه ،أما من العوامل المُؤثرة في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية والمُرتبطة بالمُعلم، فهي : توفير المُعلمين فرصاً للطلبة من أجل المُشاركة ،والتعبير عن الآراء، وتشجيع الطلبة على البحث العلمي والإبداع .

وقامت الخليفي(٢٠٠٠) دراسة بعنوان علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر ، وتكونت العينة من (٣٠٢) طالبة من طالبات جامعة قطر ، وطبقت الباحثة عليهن قائمة مهارات التعلم والاستذكار ، واختبار الدافع المعرفي ، وحصلت على المُعدل الأكاديمي للطالبات من إدارة القبول والتَّسجيل بالجامعة ، وكشفت أبرز النتائج وجود علاقة دالة ومُوجبة بين الدافع المعرفي وبين التحصيل الدراسي.

وأجرت قطامي(١٩٩٤) دراسة بحثت فيها أثر عدد من المُتغيرات ،منها : التحصيل على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهي في مدينة عمان ، واشتملت العينة على (٧٠٩) من الطلبة اختيروا بطريقة عشوائية ، واستخدم مقياس دافع الإنجاز ، وكشفت النتائج وجو أثر لمُتغير المُستوى التحصيلي على دافع الإنجاز ولصالح المستوى التحصيلي المُرتفع.

وقام قطامي(١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر عامل الجنس ،ومُستوى الإنجاز، ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية في الدافعية للتعلم في المواقف الصفيَّة والمدرسيَّة ، وتكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان والبالغ عددهم (٩٦٧٥) طالباً ، منهم (٦٦٠٠) طالباً ، و(٣٠٧٥) طالبة ، من العام(١٩٨٩/١٩٩٠م) ،وشملت الدراسة ثلاثة مقاييس مُعربة ومطورة للبيئة الأردنية ، هي : مقياس مُستوى الإنجاز ، ومقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية ،ومقياس الدافعية للتعلم ، وأظهرت النتائج أنَّ هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمُتغيرات الدراسة المستقلة (الجنس ، ومُستوى الإنجاز ، ومفهوم الذات الأكاديمي) على الدافعية للتعلم .

التعقيب على الدراسات السابقة

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بتناولها جانباً من مُتغيراتها ، فبعضها اهتم بدراسة القيم بشكل عام ،من خلال تجريب برامج وإستراتيجيات لتنمية القيم لدى الطلبة وإعادة تنظيمها كدراسة الشحومي(٢٠١٠) والبسطامي(٢٠٠٧)والأقطش(٢٠٠٦) وفيتزجيرالد وآخرون (Fitzgerald et al, 2002) ودراسة أندروز وآخرون (Andrews et al,1995) وبعضها اهتم بدراسة القيم الأخلاقية بشكل خاص كدراسة رود ريجيرز وآخرون(Rodríguez et al., 2011)، والعساف(٢٠٠٥)، في حين أنَّ بعضها الآخر اهتم بالكشف القيم من خلال تحليل الكتب المدرسيَّة كدراسة (الأشقر،٢٠١١) التي اهتمت بكتب التربية الإسلامية واللغة العربية والتربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا ،و يقتير وأوكال (Yigitter & Ocal, 2010) والتي سعت إلى

رصد القيم المُتضمنة في كتب الصف السادس الأساسي، ودراسة الخصاونة (٢٠٠٨) والتي قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب العلوم الإسلامية والتربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لتحديد القيم المتضمنة فيهما ،و دراسة الشوبكي(٢٠٠٢) والتي سعت إلى تحليل كتابي الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية ، في حين أنَّ دراسة كل من منصور وطلافحة(٢٠٠٩) سعت للكشف عن منظومة القيم الأخلاقية المُتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية ،أما دراسة البورشيد وأحمد(٢٠٠٣) فقد أكدت على جانب ذي صلة وهو التعرف على مدى تضمين كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية للقضايا المُعاصرة،باعتبار أنَّ هذه القضايا ذات صلة وثيقة بالقيم ، وهذا ما أكدته دراسة الحربي(٢٠٠٧) والتي تناولت دور التحديات والقضايا المُعاصرة بالصراع ،وهناك بعض الدراسات اهتمت بمعرفة اتجاه المعلم، خاصة معلم التربية الإسلامية نحو المفاهيم الأخلاقية ؛لأن المعلم له دور لا يقل أهمية عن المنهاج في غرس القيم لدى الطلبة ،ومن هذه الدراسات : دراسة صبحا وآخرون(٢٠٠٨)، فيما اهتمت دراسات أخرى بمدى ممارسة الطلبة للقيم كدراسة عبابنة(٢٠٠٤).

وتتفق أيضاً هذه الدراسة مع دراسات أخرى والتي تناولت التفكير الناقد، فبعضها كان الهدف منها التحقق من أثر برنامج تعليمي أو إستراتيجية أو وحدة دراسية مطورة في تنمية مهارات التفكيرالناقد في المباحث المختلفة بشكل عام ، أو مبحث التربية الإسلامية بشكل خاص ومن هذه الدراسات دراسة جوارنة وأبو حلو (٢٠١١)والعبداللات(٢٠٠٣)و هيجر وآخرون(Hager et al,2003) والخوالدة(٢٠٠٢) وماثيوس(Mathios,1999)وخليفة(١٩٩٠)وفي مبحث التربية الإسلامية عبد الحميد(٢٠١٠)والذنيبات (٢٠٠٨) وعلاونه(٢٠٠٧)وإسليم (٢٠٠٦) والجلاد(٢٠٠٦) والزعبي(٢٠٠٣) ، في حين سعت بعض الدراسات إلى دراسة جانب آخر مهم في تنمية التفكير لدى الطلبة وهو المُعلم ، فدراسة السنافي(٢٠٠٨) هدفت إلى مدى معرفة مُعلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ، ومدى مُمارستهم لها ، وتشابهت معها إلى حد كبير دراسة شودو وساي(Chiodo&Sai,1997) وتساي(Tsai,1996) ، أما زيادات(١٩٩٥) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين مدى اكتساب مُعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد ،ومدى اكتساب طلبتهم لها ، أما دراسة رولاند (Ruland,2000) فقد استقصت عاملاً مهماً، وهو عناصر البيئة الصفية وعلاقتها بالقدرة على التفكير الناقد.

وكذلك تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي اهتمت بالدافعية ، والتي هي إحدى مُتغيرات هذه الدراسة، والتي منها ما سعى للتحقق من أثر برنامج أو إستراتيجية في تنمية الدافعية في المباحث المُختلفة ، أو في التربية الإسلامية على وجه الخصوص ، ومن هذه الدراسات الزبن

(٢٠٠٩) و والمباشر(٢٠٠٩) وسعيد(٢٠٠٦) وشحروري(٢٠٠٦)، وهناك دراسات بحث في علاقة الدافعية بالتحصيل كدراسة الزحيلي(٢٠٠٢) و الخليفي(٢٠٠٠) وقطامي(١٩٩٤)، أما دراسة أحمد(٢٠٠٠) فقد استقصت العوامل المُؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة ، واستقصى قطامي(١٩٩٣) أثر بعض المُتغيرات على الدافعية ،أما غباري وأبو شعيرة(٢٠٠٩) فقد حاولا التعرف على مدى مُمَارسة معلمي المرحلة الثانوية لاستراتيجيات استثارة دافع حب الاستطلاع ، من وجهة نظر الطلبة.

وتختلف هذه الدراسة عن معظم الدراسات السابقة حيث إنَّه لم يتم إعداد قائمة للقيم الأخلاقية من وجهة نظر المدراء أو مساعديهم ومن وجهة نظر الطلبة والمُرشدين والمُعلمين والمُشرفين وأولياء الأمور والأكاديميين ، باستثناء دراسة خصاونة(٢٠٠٨)و التي تشابهت مع هذه الدراسة بإعداد قائمة للقيم لكنها اختلفت بأنها قائمة للقيم التربوية وليست الأخلاقية والتي قامت الباحثة بالتوصل إليها من خلال تحليل الكتب وليس من خلال وجهة نظر المدراء أو الطلبة أو المرشدين أو المعلمين وغيرهم ، وتتشابه مع دراسة أحمد(٢٠٠٠) والتي هدفت إلى استقصاء العوامل المُؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وأولياء الأمور ومُعلميهم ، إلا أنَّ دراسة أحمد(٢٠٠٠) اهتمت باستقصاء العوامل بشكل عام ، في حين أنَّ هذه الدراسة اهتمت بالقيم الأخلاقية بشكل خاص، بهدف تنمية الدافعية لاكتسابها وتنميتها والمُحافظة عليها .

وهناك من الدراسات من استخدم برامجاً وإستراتيجيات لتنمية القيم دون السعي للتعرف على ماهية القيم المطلوبة من وجهة نظر الطلبة والمُرشدين والمُعلمين والمُشرفين وأولياء الأمور والأكاديميين ،ومنها اكتفت بتحليل القيم في الكتب الدراسية والإشارة إلى مواطن الضعف والخلل فيها ، دون مُحاولة علاج هذا الخلل ،باستثناء دراسة الخصاونة (٢٠٠٨) والتي قامت بتطوير وحدة تعليمية في ضوء القيم التربوية التي توصلت إليها من خلال تحليل كتاب العلوم والتربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بخلاف هذه الدراسة التي سعت إلى تصميم وحدة تعليمية وليست تطوير كما في دراسة الخصاونة (٢٠٠٨).

أما الجانب الآخر والذي تختلف به هذه الدراسة ، بأنها إضافة إلى سعيها لتنمية القيم الأخلاقية ربطت ذلك بتنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية ، في حين لم يُعثر على أي دراسة - في حدود علم الباحث- تربط بين القيم الأخلاقية خاصة بالتفكير الناقد أو الدافعية معاً، فمعظم الدراسات سعت إلى تجريب برنامج أو إستراتيجية أو وحدة مطورة لمادة تعليمية لقياس أثرها في تنمية التفكير الناقد أو التحصيل ، أو الدافعية أو دراسة مُتغيرات أخرى، مثل: البيئة الصفية أو اتجاه أو مُمارسة المُعلم لمهارات التفكير أو استراتيجيات إثارة الدافعية ومدى اكتساب الطلبة لها ، بخلاف

هذه الدراسة التي سعت لأن تربط بين مدى اكتساب الطلبة للقيم بالتفكير الناقد لديهم، وبين اكتساب الطلبة للقيم وبين دافعتيهم نحوها.

عينة الدراسة

اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات باختيار عينتها من طلبة المرحلة الثانوية كدراسة رود ريجيــــــــرز وآخــــــــرون(Rodríguezetal,2011) والشـــــــحومي(٢٠١٠) والخصــاونة(٢٠٠٨)وغبــاري وأبــو شـعيرة(٢٠٠٩) والأقطـش (٢٠٠٦)وشـحروري(٢٠٠٦) وعبابنة(٢٠٠٤)في إحدى عيناتها، وزيادات(١٩٩٥) في إحدى عيناتها ، وقطامي (١٩٩٤)وخليفة (١٩٩٠)، واتفقت مع دراسة البسطامي(٢٠٠٧) بتناولها الطلبة المُراهقين لكن اختلفت معها بأنَّ دراسة البسطامي(٢٠٠٧) تناولت المُراهقين الجانحين وليس العاديين .

واختلفت مع الدراسات الآتية والتي كانت عينتها من طلبة المرحلة الجامعية ،كدراسة عبد الحميد(٢٠١٠) والحربي(٢٠٠٧)وهيجر وآخرون(Hageretal,2003) ورولاند(Ruland,2000) والزحيلي(٢٠٠٢) والخليفي(٢٠٠٠).

واختلفـت مـع الدراسـات الآتيـة والتـي كانـت عينتهـا مُعلمـين، مثـل : دراسـة صـومان وآخــــرون(٢٠٠٨) والســـــنافي(٢٠٠٨) وشـــــودو وســــاي(Chiodo&Sai,1997) وتساي(Tsai,1996).

واختلفت مع الدراسات الآتية أيضاً والتي كانت عينتها من طلبة المرحلة الأساسيَّة، وهـي : كــل مــن دراســة الأشــقر(٢٠١١)ويقتيــر و أوكــال(Yigitter&Ocal,2010) وفيتزجيرالــد وآخرون(Fitzgerald et al, 2002) وأندروز وآخرون(Andrews et al,1995) وجوارنة وأبو حلـــو(٢٠١١) والـــذنيبات(٢٠٠٨) وعلاونــــه(٢٠٠٧) وإســـليم (٢٠٠٦) والجـــلاد(٢٠٠٦) والزعبـــي(٢٠٠٣) والعبــد الـــلات(٢٠٠٣) والخوالـــدة(٢٠٠٢) ومـــاثيوس(Mathios,1999) والزبن(٢٠٠٩) والمباشر(٢٠٠٩) وسعيد(٢٠٠٦) وأحمد(٢٠٠٠) وقطامي(١٩٩٣).

واختلفت مع الدراسات الآتية والتي تكونت عينتها من كتب مدرسية قامت بتحليلها، وهـي : منصور وطلافحة(٢٠٠٩) والبورشيد وأحمد(٢٠٠٣) والشوبكي(٢٠٠٢) .

ويُمكن القول إنَّ هناك اهتماماً كبيراً ومَلحوظاً بطلبة المرحلة الأساسية الدنيا والعليا ، في حين أنَّ هذا الاهتمام بطلبة المرحلة الثانوية أقل ، بالرغم من أهمية هذه المرحلة في حياة الطالب .

أداة الدراسة

تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من الأشقر(٢٠١١)ويقتير وأوكال(Yigitter & Ocal, 2010) في إحدى جوانبها باعتماد كل منهما على المقابلة ، إلا أنها تختلف عن كل منهما في

جانب آخر، وهو أنَّ دراسة يقتير وأوكال (Yigitter & Ocal, 2010) قامت بمقابلة عدد من الأكاديميين فقط ، في حين أنَّ هذه الدراسة لم تقتصر على الأكاديميين أو الطلبة فقط، وإنما تم مُقابلة كل من له علاقة بالقيم من المُرشدين والمُعلمين والمُشرفين وأولياء الأمور.

و اختلفت بتصميمها وحدة تعليمية مُستندة إلى القيم الأخلاقية ، في حين أنَّ بعض الدراسات قامت بتطوير وحدات تعليمية أوتصميم برامج وإستراتيجيات لتنمية وتعليم القيم، سواء القيم بصورة عامة أو الأخلاقية على وجه الخصوص، كدراسة رود ريجيرز وآخرون (Rodríguez et al., 2011) والشحومي (٢٠١٠)والخصاونة(٢٠٠٨) والبسطامي(٢٠٠٧) والأقطش(٢٠٠٦) والعساف(٢٠٠٥) وأحمد(٢٠٠٤) و فيتزجيرالد (Fitzgerald et al, 2002) وأندروز وآخرون(Andrews et al,1995).

وبعضها الآخر اقتصر على تحليل الكتب الدراسية للتعرف على القيم المُتضمنة بهذه الكتب، كدراسة يقتير وأوكال (Yigitter&Ocal,2010) في إحدى جوانبها، ومنصوروطلافحة(٢٠٠٩)و الخصاونة(٢٠٠٨) في جانب من الدراسة ، والبورشيد وأحمد(٢٠٠٣) والشوبكي(٢٠٠٢) .

واختلفت عن دراسات أخرى، كدراسة صبحا وآخرون(٢٠٠٨) باستخدامها مقياس الاتجاه ، ودراسة الحربي (٢٠٠٧) وعبابنة(٢٠٠٤) باستخدامهما الاستبانة كأداة في دراستهما .

وفي محور التفكير الناقد فعند استقراء الدراسات التي اهتمت بالتفكير الناقد يتبين اتفاق هذه الدراسة مع بعضها في جانب ، واختلافها معها في جانب آخر ، فقد اتفقت مع بعضها بالاعتماد على اختبار التفكير الناقد كأداة للدراسة ، إلا أنها اختلفت مع كل من دراسة ذنيبات(٢٠٠٨) وإسليم(٢٠٠٦) والزعبي(٢٠٠٣) بالاعتماد على اختبار ماري مكفرلاند لقياس مهارات التفكير الناقد ، ودراسة الخوالدة(٢٠٠٢) وخليفة(١٩٩٠) اللتان اعتمدتا على اختبار واطسون - جلسر، كما اختلفت بالمُحتوى الذي كيِّف في ضوء الاختبار ، فقد كُيِّف اختبار ماري مكفرلاند لكل من دراسة ذنيبات(٢٠٠٨) وإسليم (٢٠٠٦) والزعبي(٢٠٠٣) في ضوء مُحتوى مادة الفقه الإسلامي، أما دراسة الخوالدة(٢٠٠٢) فكُيِّف الاختبار لمُحتوى مادة التاريخ ، ودراسة خليفة(١٩٩٠) لمادة الجغرافيا ، كما تختلف كل من دراسة ذنيبات(٢٠٠٨) وإسليم(٢٠٠٦) والزعبي(٢٠٠٣) والخوالدة(٢٠٠٢) باختيار عينتهم من طلبة المرحلة الأساسية .

وتتفق مع بعض الدراسات كدراسة جوارنة وأبو حلو (٢٠١١) وعلاونه(٢٠٠٧) والعبداللات(٢٠٠٣) بالاعتماد على اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ، إلا أنها تختلف مع دراسة العبداللات (٢٠٠٣) بأنَّ هذه الدراسة استخدمت اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (٢٠٠٠)للبيئة الأردنية دون تكييفه ، كما اختُلف بالمُحتوى الذي كيِّف في ضوء الاختبار، فدراسة جوارنة

أبو حلو (٢٠١١) تناولت مُحتوى التربية الوطنية والمدنية ، ودراسة علاونه(٢٠٠٧) تناولت الحديث النبوي ،كما اختُلف من حيث العينة التي طُبِّق الاختبار عليهم، والتي اقتصرت على طلبة المرحلة الأساسية.

في حين أنَّ هذه الدراسة اعتمدت على اختبار كاليفورنيا ولكنها قامت بتصميم اختبار بالقيم الأخلاقية في ضوئه ، وهذا ما لم يعثر عليه الباحث- في حدود علمه- كما تناولت طلبة المرحلة الثانوية ، بخلاف الدراسات السابقة والتي تناولت طلبة المرحلة الأساسية.

وتتفق هذه الدراسة أيضاً مع بعض الدراسات بالاعتماد على مقياس الدافعية كأداة في الدراسة، إلا أنها تختلف بأنَّ بعضها سعت لقياس دافعية طلبة المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية كدراسة الزبن(٢٠٠٩) والمباشر(٢٠٠٩) وسعيد (٢٠٠٦) ، ودراسات أخرى اهتمت بتجريب أثر برنامج أو استراتيجية على الدافعية كدراسة شحروري(٢٠٠٦) أو بدراسة العلاقة بين الدافعية والتحصيل كدراسة الزحيلي(٢٠٠٢) والخليفي(٢٠٠٢) وقطامي(١٩٩٤) وقطامي(١٩٩٣) ، في حين أنَّ هذه الدراسة قامت بتطوير مقياس الدافعية لطلاب الصف الأول الثانوي في مبحث الثقافة الإسلامية ، وهذا ما تميزت به هذه الدراسة.

وأخيراً اختلفت هذه الدراسة عن غيرها باهتمامها بمبحث الثقافة الإسلامية لطلبة المرحلة الثانوية ،باستثناء دراسة الأقطش(٢٠٠٦)، في حين أنَّ معظم الدراسات السابقة اهتمت بتجريب وحدات أو برامج واستراتيجيات في مبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، كدراسة الزبن(٢٠٠٩) والمباشر(٢٠٠٩) والذنيبات(٢٠٠٨) وعلاونه(٢٠٠٧)وإسليم(٢٠٠٦) والجلاد(٢٠٠٦) والزعبي(٢٠٠٣)، وبعضها اهتم بكتاب العلوم الإسلامية والتربية الإسلامية للمرحلة الثانوية كدراسة الخصاونة(٢٠٠٨) ، في حين أن بعضها اهتمت بكتب دراسية أخرى، كدراسة جوارنة وأبو حلو(٢٠١١) والعساف(٢٠٠٥) والخوالدة(٢٠٠٢) وماثيوس (Mathios,1999) وخليفة(١٩٩٠).

موقع الدراسة الحالية

قد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وسيستفيد منها في تصميم منهج الدراسة، وفي إعداد أدواتها ، وإجراءات تطبيقها، إلا أنَّ الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة فيما يلي:

- تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية، الواجب تضمينها في مبحث الثقافة الإسلامية والمرتبطة بقضايا طلبة الصف الأول الثانوي المعاصرة.
- اعتمادها على حاجات الطلبة أساساً في تعرف القيم وبناء منظومتها.

- تطوير اختبار للتفكير الناقد في القيم الأخلاقية الإسلامية مستنداً إلى اختبار كاليفورنيا.
- تطوير مقياس للدافعية طلاب الصف الأول الثانوي نحو مبحث الثقافة الإسلامية .
- استقصائها لأثر وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية، إذ لم يسبق لأي دراسة أن استقصت ذلك الأثر - وذلك في حدود علم الباحث- .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يتضمن وصفا للمنهجية، وأفراد الدراسة وطريقة اختيارهم، ووصفاً لأدوات الدراسة وطريقة إعدادها، وطرائق التحقق من صدقها وثباتها، كما يتضمن وصفاً لإعداد الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية، والإجراءات المتبعة في تطبيق الدراسة. كذلك وصفاً لتصميم الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي اتبعت للحصول على النتائج، وفيما يلي تفصيلاً بذلك:

منهجية الدراسة

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج شبه التجريبي، ومن وجهة نظر البحث العلمي فإن هذا المنهج يتطلب وجود مجموعتين (ضابطة وتجريبية) من الأفراد، يعالج فيها أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، والتصميم في المنهج شبه التجريبي لا يتطلب التوزيع العشوائي للأفراد (المبحوثين) على المجموعتين الضابطة والتجريبية، بل يتم فيه تخصيص أو تعيين المجموعات كالشعب والصفوف الدراسية إلى ضابطة وتجريبية. وفي هذه الدراسة تم بحث أثر المتغير المستقل المتمثل في الوحدة التعليمية (الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية، الوحدة التعليمية الرسمية) على المتغيرين التابعين المُتمثلين في تنمية التفكير الناقد والدافعية نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن.

أفراد الدراسة

قام الباحث باختيار أفراد الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي بالطريقة القصدية، حيث وقع الاختيار على مدرسة ذوقان الهنداوي الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم /عمان الثانية/ لواء الجامعة، وقد وقع الاختيار على هذه المدرسة للأسباب التالية:

- تعاون الإدارة المدرسية فيها مع الباحث وتسهيل مهمته.
- وجود أكثر من شعبة للصف الأول الثانوي فيها.

- وجود معلمين من ذوي التخصص والخبرة في تدريس مبحث الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي.
- سهولة التواصل مع معلم مبحث الثقافة الإسلامية كون الباحث معلماً فيها.

وقد تم اختيار شعبتين من شعب الصف الأول الثانوي في مدرسة ذوقان الهنداوي الثانوية للبنين عشوائياً، حيث وقع الاختيار على شعبة الأول الثانوي (أ) وعدد الطلاب فيها (٢٨) طالبا، وشعبة الأول الثانوي (ب) وعدد الطلاب فيها (٢٥) طالبا، وقد تم استخدام التعيين العشوائي لتوزيع الشعبتين في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث جاءت شعبة الأول الثانوي (أ) في المجموعة التجريبية، بينما تكونت المجموعة الضابطة من شعبة الأول الثانوي (ب). والجدول (٢) يبين توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول ٢. توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب	المجموع
التجريبية	أ	٢٨	٥٣
الضابطة	ب	٢٥	

وبذلك تكون العينة قد انقسمت إلى مجموعتين هما:

- المجموعة التجريبية: التي خضعت للتعلم باستخدام الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية، وتكونت من (٢٨) طالباً.
- المجموعة الضابطة: التي خضعت للتعلم باستخدام الوحدة التعليمية الرسمية، وتكونت من (٢٥) طالباً.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أربع أدوات للدراسة ، وفيما يأتي عرض لها:

أولاً: إعداد قائمة القيم الأخلاقية الإسلامية

بهدف تحقيق هدف الدراسة الحالية، تم إعداد قائمة للقيم الأخلاقية الإسلامية، وتم البدء: بالرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بالقيم الأخلاقية من خلال الدراسات والمجلات العلمية التي تتعلق بمجال القيم الأخلاقية كدراسة (البشري،٢٠١٠)و(منصوروطلافحة،٢٠٠٩) و(الحسني،٢٠٠٧) و (الشهراني،٢٠٠٧) و (حمدان،٢٠٠٥) و (أبو عليم، ٢٠٠٠) و (ابن مسكويه، ١٩٨١)، والتوصل إلى تصور حول طبيعة القيم التي تم تناولها في هذه الدراسات، ثم الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الأردنية لإجراء الدراسة، وبعد ذلك تم اختيار عينة من المدارس الثانوية التابعة لمنطقة عمان الثانية/ لواء الجامعة بصورة قصدية لكون الباحث معلماً بإحدى مدارسها مما يُسهل القيام بإجراءات الدراسة، وتم حصر عدد المدارس الثانوية التابعة لمديرية عمان الثانية/لواء الجامعة من خلال قسم التخطيط في المديرية والتي بلغت (٢٢) مدرسة، تم اختيار (٧) مدارس منها بطريقة عشوائية بواقع (٣) مدارس للذكور و(٤) مدارس للإناث لمُقابلة مدرائها أو مساعديهم، ومُعلمي مبحث الثقافة الإسلامية فيها ومُرشديها و(٢) من طلبتها يتم اختيارهم بصورة عشوائية من قبل المرشد/ة، (ملحق ١) وبعد مُقابلتهم وإعطائهم فكرة عن القيم الأخلاقية تم طرح السؤال الآتي عليهم :ما هي القيم الأخلاقية الإسلامية التي تشعرون أنها يجب تضمينها في مبحث الثقافة الإسلامية والمرتبطة بقضايا طلبة الصف الأول الثانوي المعاصرة ؟ وبعد تدوين الأفكار الرئيسة التي تم الحصول عليها من هذه المقابلات، تم مقابلة عينة عشوائية من أولياء الأمور الذين حضروا إلى مدرسة ذوقان الهنداوي الثانوية للبنين للسؤال عن أبنائهم وذلك من خلال التنسيق مع مرشد المدرسة، وقد بلغوا (٩) بواقع (٢) ذكور و(٧) إناث، ثم تم إعداد قائمة من القيم في ضوء ذلك، ثم تم مقابلة أحد المشرفين في مديرية عمان الثانية/ لواء الجامعة وعدد من أعضاء هيئة التدريس في كل من كليات الشريعة والتربية والحقوق،ومقابلة أحد مؤلفي مناهج التربية والثقافة الإسلامية ، ثم تم التوصل إلى قائمة من القيم الأخلاقية الإسلامية ثم عرضها على خبراء في التخصصات المختلفة (ملحق٢). والتوصل إلى القائمة بصورتها النهائية كما أشير إليها في فصل النتائج، وبلغت هذه القائمة (٥٢) قيمة موزعة على أربعة مجالات، هي قيم حق الله تعالى، حق النفس، حق الوالدين (الأسرة)، حق المجتمع.

ثانياً: إعداد الوحدة التعليمية المقترحة وفق قائمة القيم الأخلاقية الإسلامية

مكونات الوحدة التعليمية المقترحة

تم تصميم الوحدة التعليمية المقترحة وفق قائمة القيم الأخلاقية الإسلامية من خلال الإجراءات الآتية :

- الرجوع إلى الخطوط العريضة والنتاجات العامة لمبحث الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي.

- الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بمحتوى قائمة القيم الأخلاقية الإسلامية.

- تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى قائمة القيم الأخلاقية الإسلامية ،وقد تكونت هذه الوحدة من ثمانية دروس، وهي:

الدرس الأول : العفة (١).

الدرس الثاني : العفة (٢).

الدرس الثالث : التقليد الأعمى (١).

الدرس الرابع : التقليد الأعمى(٢).

الدرس الخامس : الصداقة (١).

الدرس السادس: الصداقة (٢).

الدرس السابع : الاستقامة (١).

الدرس الثامن : الاستقامة (٢).

وتم توزيع الدروس بصورة متسلسلة، وتم إعدادها في ضوء الاعتبارات الآتية:

أ - تزويد الطلبة بالمعارف والقيم الأخلاقية والخبرات الجديدة .

ب-تنمية القيم الأخلاقية الإسلامية لدى الطلبة، وتنفيرهم من العادات السلبية التي حاربها الإسلام.

ج-ارتباطها بواقع الطلبة وباهتماماتهم واحتياجاتهم.

د- تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، والدافعية نحو مبحث الثقافة الإسلامية.

وتم تضمين الوحدة المكونات الآتية:

- النتاجات: تم وضع نتاجات للوحدة التعليمية المقترحة، وينبثق منها نتاجات خاصة لكل درس بما يمكن تحقيقها خلال الحصة الصفية، وتتمثل في الجانب المعرفي والوجداني والنفس حركي، وهذه الأهداف ترتبط بنتاجات التعلم .

- المحتوى: يشمل المحتوى على المواضيع التي تتعلق بالقيم الأخلاقية الإسلامية ،وتم تقسيم المحتوى إلى ثمانية دروس متبوعة بالتدريبات والأنشطة وبعض الرسوم والأشكال ذات العلاقة بالمحتوى، كما تم تقسيم كل درس لعدد من النصوص متبوعة بأسئلة التقويم، ثم نُظم المحتوى في ضوء قائمة القيم الأخلاقية الإسلامية التي تم التوصل إليها بحيث توزع على جميع دروس الوحدة بشكل يؤدي إلى تعلم أفضل وأسهل من قبل الطلبة.

- التدريبات والأنشطة: اشتملت الوحدة على تدريبات وأنشطة في كافة مواضيع الوحدة التعليمية المقترحة، وتم تشجيع الطلبة على استخدام التكنولوجيا.

- التقويم: يشتمل التقويم على أسئلة متنوعة لمختلف المهارات العقلية العليا والدنيا، والأسئلة الفردية والجماعية ، وأسئلة تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد ،وفي نهاية الوحدة يوجد تقويم ذاتي يجيب الطالب عنه.

صدق الوحدة التعليمية المقترحة

تم عرض الوحدة الدراسية المقترحة على مجموعة من المحكمين في علوم الشريعة الإسلامية والمناهج وطرق التدريس في مجال التربية الإسلامية واللغة العربية، وفي القياس والتقويم وعلم النفس، وعلى خبير في تأليف مناهج الثقافة والتربية الإسلامية وعلى معلمي ومشرفي التربية الإسلامية واللغة العربية، لإبداء ملحوظاتهم حول الصياغة اللغوية للوحدة ومدى ترابط الفقرات والجمل مع بعضها البعض، ومدى شموليتها للأهداف المتوخاة بمستوياتها المختلفة ووفق تصنيف بلوم للأهداف، ومن هذه الملحوظات إضافة المعنى العرفي للعن وعدم الاقتصار على المعنى الشرعي، (درس العفة ١) وتعديل عنوان نظرة الفجأة وتغييرالحديث المتعلق به وهو عن ابْنِ بُرَيْدَةَ عَنْ أَبِيهِ "عَنْ النَّبِيِّ ﷺ أَنَّهُ قَالَ لِعَلِيٍّ" يَا عَلِيُّ لَا تُتْبِعْ النَّظْرَةَ النَّظْرَةَ فَإِنَّ لَكَ الْأُولَى وَلَيْسَتْ لَكَ الْآخِرَةُ "، ليصبح سهم إبليس وإضافة الحديث النبوي عن حُذَيْفَة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ : قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ: " النَّظْرَةُ سَهْمٌ مِنْ سِهَامِ إِبْلِيسَ مَسْمُومَةٌ فَمَنْ تَرَكَهَا مِنْ خَوْفِ اللَّهِ أَثَابَهُ جَلَّ وَعَزَّ إِيمَانًا يَجِدُ حَلَاوَتَهُ فِي قَلْبِهِ" - (العفة ٢) وتعليل ذلك حتى لا يطلق الطلبة

أبصارهم بدعوى نظرة الفجأة ،وبعد الأخذ بملحوظاتهم تم التوصل إلى الوحدة التعليمية بصورتها النهائية ملحق (٣)، ويشير الملحق (٤)إلى المحكمين الذي شاركوا في تحكيم أداة الدراسة .

إعداد دليل للمعلم

تم إعداد دليل المعلم ليكون مرشداً للمعلم الذي قام بتطبيق الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية، وتم البدء بالرجوع إلى دليل المعلم لمبحث الثقافة الإسلامية (المستوى الأول والثاني)، والتي قامت إدارة المناهج بإعداده، وفي ضوء هذا الدليل تم إعداد دليل المعلم للوحدة التعليمية، والذي اشتمل على:

- النتاجات الخاصة لكل درس من دروس الوحدة التعليمية الثمانية.
-أهم المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدرس.
- إستراتيجيات التدريس والأساليب والوسائل والإجراءات.
-أوراق عمل.
- استراتيجيات و أدوات التقويم.
- إجابات بعض الأسئلة الواردة في محتوى دروس الوحدة التعليمية.
- الزمن المتوقع لكل درس.
- بعض الأسئلة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- الإشارة لعلاقة الدرس بدروس أخرى في الصفوف السابقة إن وجد (التكامل الرأسي).
- مصادر التعلم .

صدق دليل المعلم للوحدة التعليمية المقترحة

تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق التدريس في مجال التربية الإسلامية ، وعلى معلمي ومشرفي التربية الإسلامية واللغة العربية، لإبداء ملحوظاتهم حول الصياغة اللغوية للدليل، ومدى مناسبته لإستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة، ومناسبته للوحدة التعليمية المقترحة، ومن هذه الملحوظات تعديل سلم التقدير العددي (أداة التقويم ٥) لتصبح مكونة من (٥) معايير بدلاً من (٣) ، كما في أدوات التقويم ، ومن الملاحظات إضافة بعض المفاهيم والمصطلحات ، مثل إضافة مفهوم ألفينا ، واقتفاء أثرهم ، في درس التقليد الأعمى (١)،وبعد

الأخذ بملحوظاتهم تم التوصل إلى دليل المعلم بصورته النهائية، الملحق (٥) ، كما يشير الملحق (٦) إلى أسماء المحكمين الذين شاركوا في تحكيم أداة الدراسة.

ثالثاً: اختبار التفكير الناقد

تحقيقاً لهدف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار للتفكير الناقد في مجال القيم الأخلاقية بالاستناد إلى اختبار كاليفورنيا، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

أولاً: لتحديد المهارات التي يقيسها اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد تم الاستفادة من الأدب التربوي الذي اشتمل على (الصورة المعدلة والمعربة للبيئة الأردنية) من اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (٢٠٠٠)، والذي يقيس مهارات التفكير الناقد لدى الأفراد من مستوى المرحلة الثانوية وما بعدها ملحق (٧)، كدراسة الحياصات (٢٠٠٥)،والعوهلي (٢٠٠٥) ودراسة العبداللات (٢٠٠٣)، وأبو جادو ونوفل (٢٠٠٧)، وقد اشتمل هذا الاختبار على خمس مهارات، وهي:

- التحليل: وهي القدرة على تجزئة المعلومات المُركبة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مُسمياتها وأصنافها، لمعرفة العلاقات في الجمل أو المفاهيم أو الشُّروحات.

- الاستقراء: وهي القدرة على التَّوقعات المبنية على مجموعة من المُشاهدات في إصدار الحكم ، أو تحديد بعض النتائج المُترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها.

- الاستنتاج: وهي القدرة على استنباط أو استخلاص النتائج وفقاً للبيانات أو العبارات أو الأدلة أو المُعتقدات أو الآراء أو الشُّروحات، ويكون لدى الفرد القدرة على تحديد صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المُعطاة.

- الاستدلال: وهي القدرة على تنفيذ أو ممارسة عمليات تعتمد على توليد الحجج والافتراضات، والبحث عن أدلة بالرجوع إلى تشابه الأوضاع، والتَّوصل إلى نتائج ، والتَّعرف على الارتباطات والعلاقات السببيَّة .

-التقييم: وهي القدرة على تقييم مصداقية العبارات، وإصدار الأحكام على القضايا الواردة في النَّص، وتوضيح مواطن القوة والضعف في ضوء الأدلة المُتوفرة (جوارنه، ٢٠٠٨).

ثانياً: الإطلاع على بعض الدراسات التي استخدمت اختبار كاليفورنيا أو بعض مهاراته سواء في مادة التربية الإسلامية أو المواد الأخرى المختلفة، كدراسة جوارنة وأبو حلو (٢٠١١)، ودراسة علاونه (٢٠٠٧)، ودراسة الجلاد (٢٠٠٦).

ثالثاً: صياغة اختبار مهارات التفكير الناقد في مجال القيم الأخلاقية بصورته الأولية بشكل موضوعي (الاختيار من متعدد) رباعية البدائل، وتكوَّن الاختبار من (٢١) فقرة تقيس المهارات الخمس لاختبار كاليفورنيا، رُوعي في صياغتها وضوح الصياغة اللغوية، ومستوى طلاب الصف الأول الثانوي.

دلالات صدق وثبات اختبار التفكير الناقد

تم استخراج دلالات صدق وثبات اختبار التفكير الناقد قبل تطبيقه على عينة الدراسة كما يلي:

١- صدق اختبار التفكير الناقد

ويعتبر الاختبار صادقاً إذا استخدم للغرض الذي طُوِّر ليستخدم من أجله، ومع العينة التي طُوِّر ليستخدم لها، وضمن الظروف التي تنص عليها تعليمات الاختبار(الحمداني وآخرون،٢٠٠٦).

أ- صدق المحتوى لاختبار التفكير الناقد

للتأكد من صدق المحتوى لاختبار التفكير الناقد، تم عرضه بصورته الأولية وعرض اختبار كاليفورنيا (الصورة المعدلة والمعربة للبيئة الأردنية) الذي تم الاعتماد عليه في إعداد اختبار التفكير الناقد في مجال القيم الأخلاقية، على (١١)محكماً ،ملحق (٩)، من بينهم أعضاء هيئة تدريس متخصصين في تدريس مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية، ومتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس، ومشرف لمبحث الثقافة الإسلامية، ومعلمين للمبحث، وطلب من المختصين إبداء آرائهم في فقرات الاختبار من حيث الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة فقرات الاختبار لطلاب الصف الأول الثانوي، أو ذكر أية ملحوظات أخرى، علماً أنه أرفق مع اختبار التفكير الناقد في مجال القيم الأخلاقية، اختبار كاليفورنيا (الصورة المعدلة والمعربة للبيئة الأردنية)، وبعد مقابلة المحكّمين واستعادة النسخ منهم تم الأخذ بملحوظاتهم، والتي تمثلت بحذف فقرة في مهارة التحليل،وفقرة في مهارة الاستدلال، والاقتصار على أربعة فقرات عِوضاً عن

خمسة لكل منهما، حيث أصبح اختبار التفكير الناقد بعد التحكيم مكوناً من (١٩) فقرة موزعة على المهارات الخمس لاختبار كاليفورنيا.

ب- صدق البناء لاختبار التفكير الناقد

لغايات التأكد من صدق البناء التكويني لاختبار التفكير الناقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، اشتملت على (٣٠)طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة رشيد طليع، ومن ثم استخراج معاملات صدق البناء بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من الفقرات مع البُعد الواردة فيه، لإظهار مدى اتساق الفقرات في قياس البُعد الواردة فيه، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (٣).

جدول ٣. قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لفقرات اختبار التفكير الناقد مع البُعد الواردة فيه

التحليل		الاستقراء		الاستنتاج		الاستدلال		التقييم	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٤	*٠.٤٥٨	١٤	**٠.٧٢٦	٣	**٠.٦٦٤	١	**٠.٥٨٨	٦	**٠.٧٣١
٥	**٠.٥٦١	١٦	**٠.٦٠٠	٩	**٠.٦٣٤	٢	**٠.٦٣٠	١٠	**٠.٧٨٠
٨	**٠.٦٧٩	١٨	**٠.٧٠٤	١٧	**٠.٨٠٨	٧	**٠.٦٤٨	١١	**٠.٥٥٩
١٢	**٠.٥٨٤	١٩	*٠.٤٨٩			١٣	**٠.٥٥٨	١٥	**٠.٦٩٥

** دالة إحصائيا عند مستوى (α ≥ ٠.٠١).

* دالة إحصائيا عند مستوى (α≥٠.٠٥).

تشير النتائج في الجدول (٣) إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بُعد التحليل مع البعد الكلي تراوحت ما بين (٠.٦٧٩) و (٠.٤٥٨)، وبدلالة إحصائية تتراوح ما بين (٠.٠١) و (٠.٠٥)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس مهارة التحليل، كما أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بُعد الاستقراء مع البعد الكلي تراوحت ما بين (٠.٧٢٦) و (٠.٤٨٩)، وبدلالة إحصائية تتراوح ما بين (٠.٠١) و (٠.٠٥)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس مهارة الاستقراء، أما

بُعد الاستنتاج فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٨٠٨) و (٠.٦٣٤)، وبدلالة إحصائية (٠.٠١)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس مهارة الاستنتاج، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات بُعد الاستدلال مع البعد الكلي ما بين (٠.٦٤٨) و (٠.٥٥٨) ، وبدلالة إحصائية (٠.٠١)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس مهارة الاستدلال. أما بُعد التقييم فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٨٠) و (٠.٥٥٩)، وبدلالة إحصائية (٠.٠١)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس مهارة التقييم . وبالتالي لم يتم حذف أية فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد في ضوء نتائج الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد الاختبار.

٢- ثبات اختبار التفكير الناقد

تم التحقق من ثبات اختبار التفكير الناقد باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) (الثبات عبر الزمن)، حيث تم إعادة تطبيق اختبار التفكير الناقد على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالباً من خارج عينة الدراسة، بعد مرور ثلاثة أسابيع على التطبيق الأول، ومن ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين، والجدول (٤) يوضح معاملات الثبات لاختبار التفكير الناقد.

جدول ٤. معاملات ثبات اختبار التفكير الناقد وفق طريقة الاختبار وإعادة الاختبار

أبعاد الاختبار	معاملات الارتباط
التحليل	٠.٨٣٦
الاستقراء	٠.٨٥٨
الاستنتاج	٠.٧٩٤
الاستدلال	٠.٨٤٦
التقييم	٠.٨٤٨
الاختبار الكلي	٠.٨٨٢

وتعد هذه القيم مناسبة ، حيث يتراوح معامل الثبات بين صفر وواحد (٠-١) حيث يشير معامل الثبات(١) إلى ثبات تام؛ بمعنى أن الدرجات على أداة القياس لا تتغير مع الزمن، وأن (٠) يشير إلى انعدام الثبات في الدرجات التي تتمخض عن أداة القياس (الحمداني وآخرون، ٢٠٠٦) وهذا يدل على أن اختبار التفكير الناقد يتمتع بثبات مرتفع، وبهذا يكون اختبار التفكير الناقد بصورته النهائية مكوناً من (١٩) فقرة، ويوضح الملحق (٨) اختبار التفكير بصورته النهائية.

اختبار التفكير الناقد بصورته النهائية

جاء الاختبار في صورته النهائية على النحو التالي:

صفحة غلاف اختبار التفكير الناقد

واشتملت صفحة الغلاف على تعليمات الاختبار وقد راعى الباحث في التعليمات ما يلي:

- كتابة الاسم في خانة تم تخصيصها لذلك.
- تحديد الصف بوضع الشعبة في المكان المخصص .
- تعريف الطالب بعدد فقرات الاختبار الذي يتكون من (١٩) فقرة.
- تحديد الزمن الفعلي للاختبار، وهو (٦٠) دقيقة.
- تعريف الطالب بأن هذا الاختبار سيستخدم لأغراض الدراسة العلمية فقط وهو في موضع السرية.
- توجيه الطالب إلى الاهتمام واستغلال الوقت المخصص في الإجابة عن الاختبار.
- الإشارة إلى ضرورة الإجابة عن جميع الفقرات.
- الإشارة إلى ضرورة مراجعة الإجابات بعد الانتهاء.

فقرات اختبار التفكير الناقد

جاءت فقرات اختبار التفكير الناقد موزعة في الأبعاد الخمسة كما في الجدول (٥).

جدول ٥. توزيع فقرات اختبار التفكير الناقد على الأبعاد الخمسة

أبعاد الاختبار	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	العلامة العظمى
التحليل	٤	٤، ٥، ٨، ١٢	٤

الاستقراء	٤	١٤، ١٦، ١٨، ١٩	٤
الاستنتاج	٣	٣، ٩، ١٧	٣
الاستدلال	٤	١، ٢، ٧، ١٣	٤
التقييم	٤	٦، ١٠، ١١، ١٥	٤
الاختبار الكلي	١٩		١٩

تصحيح اختبار التفكير الناقد

تكوّن الاختبار من (١٩) فقرة، أعطي كل طالب درجة واحدة على كل إجابة صحيحة، فيما أعطيت الدرجة صفر على كل إجابة خاطئة، وبما أن عدد فقرات هذا الاختبار (١٩) فقرة، فإن مدى الدرجات التي يمكن الحصول عليها محصوراً ما بين (صفر) إلى (١٩) درجة، ويوضح الملحق (١٠) مفتاح الإجابة لفقرات اختبار التفكير الناقد.

رابعاً: مقياس الدافعية

قام الباحث بإعداد مقياس يقيس دافعية طلاب الصف الأول الثانوي نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي في مجال الدافعية نحو التعلم، كما تم الاطلاع على مجموعة من مقاييس الدافعية نحو التعلم الواردة في الدراسات السابقة، ومنها دراسة العويهان (٢٠٠٧)، وغنيم (٢٠٠٥)، وبقيعي (٢٠٠٤)، وزياد (٢٠٠٤)، وأبو جابر (١٩٩٣)، حيث تم استخلاص عدد من الفقرات التي تقيس دافعية طلاب الصف الأول الثانوي نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية، وتم إعادة صياغتها بما يتفق مع أهداف الدراسة وفق التالي:

الهدف من مقياس الدافعية

يهدف هذا المقياس إلى قياس دافعية طلاب الصف الأول الثانوي نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية.

أبعاد مقياس الدافعية

في ضوء هدف البحث الحالي تم الاقتصار على قياس دافعية طلاب الصف الأول الثانوي نحو مبحث تعلم مبحث الثقافة الإسلامية في الأبعاد التالية:

- المثابرة: الإقبال على العمل المدرسي بعزيمة، والاستمرار فيه رغم كل التحديات والمعوقات التي يصادفها ومحاولة تخطيها بغية الوصول إلى الهدف المنشود.

- الطموح: القدرة على التطلع للنجاح والتفوق من خلال التنافس مع الآخرين.

- تحقيق الهدف: قدرة الفرد على تحديد أهدافه القريبة المدى والبعيدة المدى المرتبطة بأسلوب حياته ومستقبله الدراسي، ومحاولة فهم تلك الأهداف وتطويرها وكيفية الاستفادة منها (عطية، ٢٠٠٢).

حيث تكون مقياس الدافعية في صورته الأولية من (٣٥) فقرة، موزعة في الأبعاد الثلاثة.

صياغة فقرات مقياس الدافعية:

تمت صياغة فقرات مقياس الدافعية، مع مراعاة التالي:

- أن تكون الفقرات متقاربة من حيث وجود فقرات سالبة وفقرات موجبة.
- ألّا تحتوي الفقرة على أكثر من فكرة واحدة.
- ألّا تشير الفقرات إلى الماضي.
- ألّا تحتوي الفقرة على ألفاظ ،مثل (كل، دائماً، أحيانا، قطّ) .

دلالات صدق وثبات مقياس الدافعية

تم استخراج دلالات صدق وثبات مقياس الدافعية قبل تطبيقه على عينة الدراسة كما يلي:

١- صدق مقياس الدافعية

ويعتبر المقياس صادقاً إذا استخدم للغرض الذي طُوِّر ليستخدم من أجله، ومع العينة التي طُوِّر ليستخدم لها، وضمن الظروف التي تنص عليها تعليمات الاختبار(الحمداني وآخرون،٢٠٠٦).

أ- صدق المحتوى لمقياس الدافعية

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس بصيغته الأولية من خلال عرضه على لجنة المحكمين البالغ عددهم (١١) محكماً، من بينهم أعضاء هيئة تدريس متخصصين في تدريس مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية ، ومتخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس، ومشرف لمبحث الثقافة الإسلامية، وعدد من معلمي المبحث، وطلب من المختصين إبداء آرائهم في مدى مناسبة فقرات المقياس لطلاب الصف الأول الثانوي، ومدى انتماء كل فقرة للبُعد الواردة فيه (المثابرة، الطموح،تحقيق الهدف)، ومدى شمولية فقرات البُعد الواحد، بالإضافة إلى سلامة

الصياغة اللغوية للفقرات، وكذلك ذكر أية ملحوظات أخرى وحذف الفقرات غير المناسبة، واقتراح فقرات يرونها ضرورية، ويشير الملحق (١٢) إلى أسماء المحكمين الذين شاركوا بتحكيم المقياس ،وقد قام الباحث بالأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات ، والتي تمثلت في حذف (٧) فقرات بسبب التكرار أو لعدم مناسبتها لقياس دافعية الطلاب نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية، بالإضافة إلى إعادة الصياغة اللغوية لـ (٤) فقرات، وهي كما في الجدول الآتي:

جدول ٦. الفقرات التي تم تعديل صياغتها في مقياس الدافعية

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
٥-	لا أميل إلى المشاركة في المسابقات الدينية التي تحتاج إلى الاطلاع والجهد.	لا أميل إلى المشاركة في المسابقات الدينية.
١٤-	أعتقد أن الطالب الذي لا يدرس سوف يتدهور حتماً.	أعلم أنني إذا لم اهتم بمبحث الثقافة الإسلامية فسوف أواجه صعوبات مستقبلية.
٢٣-	إذا طُلب مني أكثر من واجب في مبحث الثقافة الإسلامية في آن واحد فإني أرتب الواجبات حسب أهميتها حتى أستطيع إنجازها.	أرتب واجبات مبحث الثقافة الإسلامية حسب أهميتها حتى أستطيع إنجازها.
٢٦-	إذا عرض المدرس علي في مبحث الثقافة الإسلامية وظيفة إضافية تمارينها صعبة نوعاً ما فإني لا أقوم بحلها مكتفياً بالوظيفة الأساسية	لا أقوم بحل الواجبات الإضافية في مبحث الثقافة الإسلامية مكتفياً بالوظيفة الأساسية.

وبذلك أصبح مقياس الدافعية بعد التحكيم مكوناً من (٢٨) فقرة موزعة في الأبعاد الثلاثة .

ب- صدق البناء لمقياس الدافعية

لغايات التأكد من صدق البناء التكويني لمقياس الدافعية تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة رشيد طليع، ومن ثم استخراج معاملات صدق البناء بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من الفقرات مع البُعد الواردة فيه، لإظهار مدى اتساق الفقرات في قياس البُعد الواردة فيه، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (٧).

جدول ٧. قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الدافعية مع البُعد الواردة فيه

المثابرة		الطموح		تحقيق الهدف	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٥٢٦**	٢	٠.٧٤٩**	٣	٠.٧٠٥**
٤	٠.٥٧٨**	٥	٠.٤٦١*	٦	٠.٦٧٦**
٧	٠.٥٧٦**	٨	٠.٦٤٥**	٩	٠.٧٤٩**
١٠	٠.٤٦٤*	١١	٠.٧٩٤**	١٢	٠.٥٢٧**
١٣	٠.٤١٧*	١٤	٠.٧٥٦**	١٥	٠.٦٤٤**
١٦	٠.٧٩٩**	١٧	٠.٦٦١**	١٨	٠.٤٦٤*
١٩	٠.٥٨٥**	٢٠	٠.٥٢٥**	٢١	٠.٦٤٣**
٢٢	٠.٥٣٣**	٢٣	٠.٤٠٦*	٢٤	٠.٦٢٩**
٢٥	٠.٦٠٢**	٢٦	٠.٧٠٥**	٢٧	٠.٥٧٨**
٢٨	٠.٦٦٩**				

** دالة إحصائيا عند مستوى (α ≥ ٠.٠١).

* دالة إحصائيا عند مستوى (α ≥ ٠.٠٥).

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بُعد المثابرة مع البعد الكلي تراوحت ما بين (٠.٧٩٩) و (٠.٤١٧)، وبدلالة إحصائية تتراوح ما بين (٠.٠١) و(٠.٠٥)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس دافعية الطلاب نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية في بُعد المثابرة. كما أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بُعد الطموح مع البعد الكلي تراوحت ما بين (٠.٧٩٤) و (٠.٤٠٦)، وبدلالة إحصائية تتراوح ما بين (٠.٠١) و (٠.٠٥)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس دافعية الطلاب نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية في بُعد

الطموح. أما بُعد تحقيق الهدف فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٤٩) و (٠.٤٦٤)، وبدلالة إحصائية ما بين (٠.٠١) و (٠.٠٥)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات لقياس دافعية الطلاب نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية في بُعد تحقيق الهدف. وبالتالي لم يتم حذف أية فقرة من فقرات مقياس الدافعية في ضوء نتائج الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد المقياس.

٢- ثبات مقياس الدافعية

تم التحقق من ثبات مقياس الدافعية باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) (الثبات عبر الزمن)، حيث تم إعادة تطبيق مقياس الدافعية على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالباً، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، ومن ثم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين، والجدول (٨) يوضح معاملات الثبات لمقياس الدافعية.

جدول ٨. معاملات الثبات لمقياس الدافعية وفق طريقة الاختبار وإعادة الاختبار

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
المثابرة	٠.٨٦١
الطموح	٠.٨٢٧
تحقيق الهدف	٠.٨٤٥
المقياس الكلي	٠.٨٧٣

وتعد هذه القيم مناسبة، وتدل على أن مقياس الدافعية يتمتع بثبات مرتفع. وبهذا يكون مقياس الدافعية نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية بصورته النهائية مكوناً من (٢٨) فقرة. موزعة في الأبعاد الثلاثة، كالآتي:

- بُعد المثابرة ويقاس بـ (١٠) فقرات، وهي (١،٤،٧،١٠،١٣،١٦،١٩،٢٢،٢٥،٢٨).
- بُعد الطموح ويقاس بـ (٩) فقرات، وهي (٨،١١،١٤،١٧،٢٠،٢٣،٢٦،٢،٥).
- بُعد تحقيق الهدف ويقاس بـ (٩) فقرات، وهي (٢١،٢٤،٢٧،٣،٦،٩،١٢،١٥،١٨).

وقد تم تصميم الاستجابة على المقياس وفق التدريج الخماسي حسب نموذج ليكرت (Liker Type) كما يلي:

دائما ولها (٥) درجات، غالبا ولها (٤) درجات، أحيانا ولها (٣) درجات، نادرا ولها (درجتان)، أبدا ولها (درجة واحدة) فقط.

واشتمل مقياس الدافعية على فقرات موجبة وأخرى سالبة الاتجاه، حيث كان هناك (١٣) فقرة ذات صياغة سالبة الاتجاه، وهي: (٢١،٢٥،٢٦،٢٨،٥،٨،١٠،١٣،١٥،٣،١٧،١٨،٢٠). حيث تم مراعاة ذلك عند تصحيح المقياس، بحيث تأخذ الدرجات الآتية:

دائما = ١ غالبا = ٢ أحيانا = ٣ نادرا = ٤ أبدا = ٥

أما باقي فقرات المقياس فقد كانت موجبة الاتجاه، وعددها (١٥) فقرة، وأخذت الدرجات الآتية :

دائماً= ٥ غالباً=٤ أحياناً=٣ نادراً=٢ أبداً=١

تعليمات مقياس الدافعية:

تمت صياغة التعليمات الموجهة للطالب عند الإجابة عن مقياس الدافعية نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية، حيث اشتملت على ما يلي:

- كتابة الاسم في خانة تم تخصيصها لذلك.
- تحديد الصف بوضع الشعبة في المكان المخصص.
- تعريف الطالب بعدد فقرات المقياس الذي يتكون من (٢٨) فقرة.
- تحديد الزمن الفعلي للإجابة عن المقياس، وهو(٤٥) دقيقة.
- أن يجيب الطالب بوضع إشارة (×) في أحد الاختيارات الخمسة.
- ألا يضع الطالب أكثر من إشارة لكل فقرة.
- أن يتمهل الطالب في إجابته ولا يتسرع.
- أن يتأكد الطالب أن إجابته على ورقة الإجابة أمام الفقرة المُحدد.
- أن يراجع الطالب إجابته ويتأكد أنه لم يترك فقرة لم يُجب عنها.
- تعريف الطالب بأن هذا المقياس سيستخدم لأغراض الدراسة العلمية فقط وهو في موضع السرية.
- وضع مثال توضيحي يبين كيفية إجابة الطالب عن المقياس.

ويظهر مقياس الدافعية بصورته النهائية كما في الملحق (١١) .

إجراءات الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، تم القيام بما يأتي:

١. الحصول على إذن رسمي من الجامعة الأردنية إلى مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية/ لواء الجامعة لتسهيل الدراسة ملحق (١٣).

٢. اختيار بعض المدارس بصورة عشوائية ومقابلة مدرائها أو مساعديهم ومرشديها و معلمي مبحث الثقافة الإسلامية، وعدد من الطلبة فيها بواسطة المرشد/ة .

٣. مقابلة عدد من أولياء الأمور الذين حضروا بصورة عشوائية للسؤال عن أبنائهم في إحدى المدارس التابعة لمنطقة عمان الثانية/ لواء الجامعة ، ومقابلة مشرف مبحث الثقافة الإسلامية التابعة للمديرية نفسها .

٤. مقابلة عدد من أعضاء هيئة التدريس في كليات الشريعة والحقوق والتربية، وخبير في تأليف مناهج الثقافة والتربية الإسلامية.

٥. إعداد قائمة بالقيم الأخلاقية الإسلامية .

٦. تصميم الوحدة التعليمية في ضوء قائمة القيم الأخلاقية الإسلامية.

٧. عرض الوحدة التعليمية بعد تصميمها على لجنة من المحكمين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، وعلى معلمي ومشرفي التربية الإسلامية واللغة العربية ،وخبير في تأليف مناهج الثقافة والتربية الإسلامية في إدارة المناهج، للاستفادة من ملحوظاتهم والتعديل في ضوئها.

٨. إعداد دليل للمعلم للوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية، وتحكيمه.

٩. إعداد اختبار التفكير الناقد، ومقياس الدافعية والتأكد من صدقهما وثباتهما.

١٠. اختيار وتعيين عينة الدراسة تبعاً للخضوع **للوحدة التعليمية** في مجموعتين: مجموعة تجريبية (خضعت للتعلم باستخدام الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، ومجموعة ضابطة (خضعت للتعلم باستخدام الوحدة التعليمية الرسمية).

١١. عقد لقاءات مع معلم مبحث الثقافة الإسلامية الذي قام بتطبيق الوحدة التعليمية المقترحة.

١٢. القيام بالتطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد، ومقياس الدافعية على الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية، لأغراض الضبط الإحصائي.

١٣. تنفيذ المعالجتين التجريبية (استخدام الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، والضابطة (استخدام الوحدة التعليمية الرسمية)، على أفراد الدراسة بواقع (٣) حصص أسبوعيا ولمدة ثلاثة أسابيع في الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠١٢/٢٠١٣)م. حيث تم حضور بعض الحصص الصفية للمجموعتين الضابطة والتجريبية، للتأكد من تنفيذ التجربة، والتأكد من دقة تنفيذ المعلم للوحدة التعليمية المقترحة.

١٤. بعد الانتهاء من تنفيذ المعالجتين، تم إعادة تطبيق اختبار التفكير الناقد، ومقياس الدافعية على الطلاب في المجموعتين: التجريبية والضابطة (التطبيق البعدي).

١٥. تم تصحيح إجابات الطلاب، وتفريغها في جداول خاصة بذلك، ثم تم إدخال البيانات على الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS).

١٦. استخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم المقترحات والتوصيات.

تصميم الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتصميم قبلي-بعدي لمجموعتين غير متكافئتين، وعليه تم إتباع التصميم الآتي في هذه الدراسة :

$$_{E}G:\ O_1\quad O_2\quad X\quad O_1\quad O_2$$

$$_{C}G:\ O_1\quad O_2\quad \quad O_1\quad O_2$$

حيث تمثل:

($_{E}G$)= المجموعة التجريبية.

($_{C}G$)= المجموعة الضابطة.

(O_1)= التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد.

(O_2)= التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية.

(X) = المعالجة التجريبية (الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية).

متغيرات الدراسة

أولا: المتغير المستقل:

الوحدة التعليمية، ولها مستويان:

- الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية.
- الوحدة التعليمية الرسمية.

ثانيا: المتغيرات التابعة، وتتضمن متغيرين، هما:

- تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- تنمية الدافعية نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد، ومقياس الدافعية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA)، وذلك بهدف ضبط الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد ومقياس الدافعية، وكذلك للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد ومقياس الدافعية تبعاً لمتغير الوحدة التعليمية.

الفصل الرابع

نتائـج الدراسـة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، حيث هدفت الدراسة إلى **تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية وقياس أثرها على التفكير الناقد والدافعية.**

وتالياً توضيحٌ للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- **النتـائج المتعلقـة بالإجابـة عن السؤال الأول وهـو:** مـا القيم الأخلاقيـة الإسـلامية الواجب تضمينها في مبحث الثقافة الإسلامية والمرتبطة بقضايا طلبة الصف الأول الثانوي المعاصرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بالقيم الأخلاقية من خلال الدراسات والمجلات التي تتعلق بمجال القيم الأخلاقية ، كما تم مقابلة أعضاء هيئة تدريس في كليات الشريعة والتربية والحقوق، ومقابلة أحد مؤلفي مناهج التربية والثقافة الإسلامية، ومشرف ومعلمين للمبحث، ومدراء أو مساعديهم ، ومقابلة أولياء أمور وطلبة ومرشدين (كما أشير إلى ذلك في الفصل الثالث) ، ثم التوصل إلى القائمة بعد عرضها على خبراء في التخصصات المختلفة، ملحق (٢) ،والتوصل إلى القائمة بصورتها النهائية ،وقد بلغت هذه القائمة (٥٢) قيمة موزعة على أربعة مجالات ، هي : قيم حق الله تعالى ، وحق النفس ،وحق الوالدين (الأسرة)، وحق المجتمع .

قائمة القيم الأخلاقية الإسلامية

الرقم	القيمة	تعريفها	مثال عليها
أ-	**قيم حق الله تعالى**		
١-	**التقوى .**	**ويكون ذلك بمخافة الله تعالى التي تدفع المسلم إلى الالتزام بأوامره واجتناب نواهيه.**	**الاحتشام في اللباس والبعد عن التبرج ، واجتناب العلاقات غير الشرعية ، وغض البصر عن المحرمات.**

٢-	الجمع بين الخوف والرجاء.	قوة دافعة للعمل وليدة التوسط بين الخوف من عذاب الله تعالى ورجاء رحمته.	التفكر في نعم الله تعالى على الإنسان كالسمع والبصر والخوف من فقدانها ،والخوف من اللعن خوفاً من أن ترجع عليه.
٣-	الشكر والحمد والثناء على الله تعالى .	التقرب لله تعالى بالثناء عليه بأنواع المدح.	الإكثار من ذكر الله تعالى وتسبيحه وتعظيمه و تلاوة القرآن الكريم.
٤-	الإحسان.	دوام مراقبة المسلم لله تعالى وكأنه يراه.	الخوف من الله تعالى من ارتكاب المحرمات كالخوف من البحث عن المواقع الإباحية.
٥-	الاعتزاز بدين الله تعالى الذي شرعه الله تعالى لعباده وارتضاه لهم.	معرفة المسلم بقدر نفسه وإكرامه لها بالترفع عن كل ما يطمس شخصيته الإسلامية.	رفض التقليد والتشبه المخالف للدين الإسلامي ، واعتزازه بالشخصية الإسلامية.
٦-	الرضا عن الله تعالى .	الاطمئنان لحكم الله تعالى فيما قضى وحكم والتزام شرع الله تعالى فيما يُخالف النفس .	تجنب الوشم وكل ما فيه تغيير لخلق الله تعالى .
٧-	الدعاء والتوبة والاستغفار .	تنزيه القلب عن المعصية والذنوب والرجوع عنهما إلى الطاعة .	التوبة عن المنكرات كالاستمناء(العادة السرية).
٨-	طاعة الله تعالى.	التقرب إلى الله تعالى بأنواع القربات والابتعاد عن ما حرم الله.	العبادات والسعي إلى الخير واستخدام السمع واللسان وغيرها من الجوارح في طاعة من خلقها وابتعادها عما نهى عنه.
١٠-	حب الله تعالى.	استشعار صفات كمال الله وجماله ويظهر بأن يكون الله ورسوله أحب إليه من سواهما.	ومن ذلك حب كلام الله تعالى على مزمار الشيطان.
ب-	قيم حق النفس		
ب-١	قيم أخلاق العقل ومنها:		
١-	الاجتهاد في بلوغ الحكمة	ارتقاء العقل في مدارج الكمال إلى حين الوصول إلى مستوى العقل الرشيد المُدبر للأمور، من خلال البحث والاستزادة في القضايا الفكرية الأخلاقية.	كتابة مقالة عن آفات اللسان ليصل إلى عفة اللسان، أو عن مبررات ظهور العلمانية وهل هي متحققة في المجتمعات الإسلامية ليكوِّن رأياً مستنيراً.
٢-	الاجتهاد في طلب الحقيقة.	النظر إلى حقائق الأمور بعيداً عن الوهم والهوى .	معرفة رأي الطب في آثار بعض السلوكيات الأخلاقية السلبية التي يمارسها البعض مثل رأي الطب بالوشم أو التدخين.

٣-	التبصر في الأمور .	الغوص في المعاني للوصول إلى المعنى الدقيق.	طرح قضايا فكرية أخلاقية بدقة وتفصيل ، كدعوات التحرر وحرية العلاقات الجنسية ، وما يترتب عليها.
٤-	حسن الإدراك.	تكوين قوة هادية لضمير الفرد إلى الأحكام الصحيحة .	بيان الآثار الايجابية المترتبة على الالتزام بالحجاب والآثار السلبية المترتبة على دعوات نزع الحجاب، أو الآثار الايجابية لغض البصر والفوائد المترتبة عليه ، والآثار السلبية لإطلاقه فيما حرم الله تعالى.
ب-٢	قيم أخلاق الإرادة ومنها :		
١-	السعي لتحقيق الذات(مراد النفس البشرية).	الجهود التي يبذلها المسلم لتحقيق إمكاناته وقدراته ومطامحه ومطالبه بالجِدِّ والاجتهاد .	طلب العلم للتخلص من الهزيمة الداخلية التي يعيشها بسبب التخلف الحضاري والمادي الذي تعيشه هذه الأمة ، ولتعود هذه الأمة للريادة والقيادة والسيادة.
٢-	ضبط الذات .	السيطرة على الميول والشهوات وإشباعها وفق الشريعة الإسلامية	ضبط البصر والسمع واللسان والفرج عما حرم الله تعالى.
٣-	تقدير الذات.	من خلال القيمة التي يمنحه المسلم لذاته بتقدير سماته وصفاته الشخصية.	البعد عن التشبه بالجنس الآخر.
ب-٣	قيم أخلاق الوجدان ومنها:		
١-	الحِلم وسعة الصدر .	ضبط النفس عن الحقد والكيد.	ضبط النفس من السِّباب أو الشتم أو اللعن.
٢-	كظم الغيظ .	منع النفس من الانتقام مع القدرة على ذلك،	منع النفس من الانتقام مما آذاها أو أهانها.
٣-	التسامح.	العفو عن الزلات والهفوات التي قد تصدر من الآخر.	كمسامحة الصديق صديقه على أخطائه.
٤-	الحياء	التزام النفس الفضائل والبعد عن الرذائل والقبائح.	الحياء من القيام برذائل الأمور كالتبرج.
ب-٤	قيم السلوك الإنساني ومنها العفة وتشمل:		
١-	عفة اللسان.	حفظ اللسان من كل ما حرم الله تعالى اللسان.	حفظ اللسان من الفحش والسباب .
٢-	عفة السمع	حفظه من الاستماع إلى ما حرم الله .	حفظ السمع من الغناء والغيبة والنميمة والكلام الفاحش.

٣-	العفة عن الوقوع في الفاحشة	الابتعاد عن كل ما يؤدي إلى الوقوع في الفاحشة .	اجتناب مجالس الاختلاط المحرم، أو إقامة العلاقات غير الشرعية، وبالاحتشام والالتزام باللباس الشرعي ، ومنع كشف العورات.
ب-٥	قيم حق الجسم ومنها :		
١-	الوقاية من الأمراض.	اتخاذ السبل الكفيلة بمنع انتقال الأمراض إلى الجسم.	التعرف على الأضرار الصحية العادات غير الصحية مثل التدخين .
٢-	معالجة الأمراض .	التعرف على الوسائل التي تساعد على معالجة الأمراض النفسية والجسدية .	الوسائل المساعدة على علاج أمراض القلب والرئتين ، أو أمراض القلق والاكتئاب.
٣-	تجنب المطالب المحرمة .	بالابتعاد عن كل ما يلحق الإيذاء بالجسم.	تجنب الزنا ومقدماته.
ج-	قيم حق الوالدين(الأسرة)		
أولاً:	واجبات الأبناء تجاه والديهم ومنها:		
١-	المعاملة بالحسنى والاعتراف بالجميل .	الاعتراف بالقول والفعل لما يبذله الوالدان من رعاية وعناية بالأبناء.	الكلام الطيب للوالدين .
٢-	الطاعة بالمعروف .	عدم مخالفة الأبناء طاعة الآباء ما دام انه في حدود الشرع.	طاعتهم في شراء حاجيات البيت.
٣-	الاحترام.	التعامل مع الوالدين بتقدير وعناية والتزام.	خفض الصوت عند الحديث معهم.
ثانياً:	واجبات الآباء تجاه أبنائهم ومنها:		
١-	حُسن التوجيه العقلي والديني والخُلقي بالرعاية والاهتمام و المراقبة والإرشاد.	تعليم الابن أحكام الإسلام (عقيدة وشريعة) وتنمية لديه فضائل الصفات من الأقوال والأفعال.	مراقبة قنوات التلفاز التي يشاهدها الابن وإرشاده إلى أخطائه.
٢-	توفير القدوة الصالحة .	بأن يكون الآباء نموذجًا إيجابيًا للسلوك الديني والأخلاقي والاجتماعي.	م صدق الأب في أقواله وأفعاله ليكون الابن صادقاً.
٣-	المودة والرحمة .	إظهار العطف والحنان تجاه الأبناء وإدخال السرور عليهم.	مثل تقبل الأب لابنه ، أو ضمه إليه .

٤-	قصد راحة الأبناء .	توفير سبل الراحة المعنوية للأبناء ومساعدتهم على إيجاد الحلول لمشكلاتهم .	مساعدة الأب ابنه على حل مشكلة ما وقع بها.
٥-	إظهار الشفقة والحرص على الأبناء	بذل الجهد والطاقة في حمايتهم والحفاظ عليهم .	إبعادهم عن قرناء السوء.
د-	قيم حق المجتمع		
أولاً:	نشر الفضيلة والخيرية في المجتمع من خلال:		
أ-	التعفف عن الزنا ومقدماته ومن ذلك:		
١-	سعي المسلم لنشر الفضيلة والعفاف في المجتمع .	أن يحفظ المسلم نفسه من المساهمة في نشر فاحشة الزنا .	اجتناب مقالة السوء أو قذف المحصنات.
٢-	وقاية المسلم نفسه من إثارة غرائزه والوقوع في الفاحشة .	الابتعاد عن الجلوس في الطرقات خاصة الأماكن التي هي مظنة النظر الحرام.	اجتناب أماكن التسوق بقصد الترفيه عن النفس.
٣-	توفير وسائل إعلام آمنة.	توجيه وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة وخاصة المرئية بنشر القيم الأخلاقية الإيجابية ،والتوعية تجاه الآثار المدمرة للسلوكيات السلبية .	إبراز الجوانب المضيئة لبعض القنوات الإسلامية.
٤-	الدعوة إلى العفاف وحفظ الأعراض وستر الجسد من إظهاره بغير ما أراد الله تعالى.	الدعوة إلى العفاف والاحتشام في اللباس والتزام الحجاب.	التحذير من دعوات تحرير المرأة.
ثانياً:	محاربة أسباب الفرقة والاختلاف من خلال:		
١-	العفو	التجاوز عن الذنب وترك العقاب عليه.	السكوت عن ذكر عيوب الآخر.
٢-	اجتناب التجسس	اجتناب تتبع عورات وعثرات الآخرين.	اجتناب اطلاع المسلم على ما يخفي الآخرين.
٣-	حفظ الأسرار.	كتمان ما استأمنك الآخر عليه من سر وعدم إفشائه	حفظ خصوصيات الآخرين .
٤-	الوفاء والإخلاص	الثبات على الحب وإدامته لأخيك المسلم حتى بعد الموت.	إكرام أهل الميت وأصدقاؤه.
٥-	إصلاح ذات البين	السعي للتخلص من المنازعات والمجادلات بين الناس وما قد يترتب عليها من مضار.	سعي المسلم للإصلاح بين الآخرين.
ثالثاً:	الحفاظ على الرابطة الدينية والأخوة الإسلامية من خلال:		

١-	محاربة العنصريات الممقوتة .	الأفعال والأقوال التي تقلل من شأن شخص أو فئة لانتمائها لعرق أو دين.	نبذ الشعارات العنصرية في التي ينادى بها في المباريات.
٢-	الإيثار .	تفضيل الغير على النفس في السراء والضراء .	الإيثار بالمال.
٣-	التناصح بالخير بين أفراد المجتمع المسلم ..	دعوة المسلم أخيه لكل ما فيه خير وتحذيره من كل ما فيه شر .	اجتناب تصغير المسلم المعصية أمام أخيك المسلم.
رابعاً:	الحفاظ على هوية المجتمع الإسلامي بمحاربة التقليد الأعمى من خلال:		
١-	نبذ دعوات العلمانية	ربط الدين الإسلامي في كافة مجالات الحياة وعدم حصره بأداء الشعائر التعبدية أوفي المساجد فقط .	توعية من يقول أن الصلاة لا علاقة لها بشؤون الحياة.
٢-	عدم استخدام المصطلحات الأجنبية كبديل عن المصطلحات العربية.	أحلال اللغة العربية في جميع المحافل والتأكيد على أهميتها.	عدم استخدام كلمة (هاي) بديلة عن السلام عليكم عند التحية.
٣-	نبذ دعوات تحرير المرأة .	دعوات تسعى لتخلي المرأة المسلمة عن عفتها وعفافها وكرامتها وأنوثتها باسم الحرية الشخصية.	الدعوة إلى الحجاب الشرعي.
٤-	نبذ الدعوات التي تشجع على حرية العلاقات الجنسية .	دعوات تشجع على السلوك الجنسي غير المضبوط بضوابط الشريعة وتؤكد على حق ذلك لجميع أفراد المجتمع.	بيان المخاطر لمثل هذه العلاقات.
٥-	نبذ العادات والتقاليد الغربية المخالفة للدين الإسلامي.	العادات والتقاليد المنافية للشرع الإسلامي وتعارضه .	نبذ حفلات الغناء المختلط، أو اللباس الذي يخرج عن العفة والاحتشام ،أو تشبه الجنس بالجنس الآخر وغيرها من المخالفات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والفرضية المنبثقة عنه، وتنصّ على:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq ٠,٠٥$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) في تنمية مهارات التفكير الناقد**"**.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب في المجموعتين: التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، والضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) على اختبار التفكير الناقد القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٩).

جدول ٩. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد (القبلي والبعدي)

أبعاد اختبار التفكير الناقد	المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحليل	التجريبية	١.٢٥	٠.٨٤	٢.٧٩	٠.٨٨
	الضابطة	١.٢٨	٠.٨٤	٢.٢٠	٠.٨٧
الاستقراء	التجريبية	١.٤٣	٠.٦٣	٢.٢٩	٠.٩٤
	الضابطة	١.٣٢	٠.٩٥	١.٦٠	٠.٨٢
الاستنتاج	التجريبية	١.٢٩	٠.٨٥	١.٩٦	٠.٦٩
	الضابطة	١.٥٢	٠.٧١	١.٤٤	٠.٨٧
الاستدلال	التجريبية	١.٨٦	٠.٩٧	٢.١٨	٠.٨٦
	الضابطة	٢.١٦	١.١١	١.٥٢	٠.٩٦
التقييم	التجريبية	١.٣٩	١.٠٧	٢.٦١	٠.٦٩
	الضابطة	١.٥٦	٠.٨٧	١.٨٤	٠.٨٠
التفكير الناقد (الكلي)	التجريبية	٧.٢١	٢.١٠	١١.٨٢	٢.١١
	الضابطة	٧.٨٤	١.٧٠	٨.٦٠	١.٦٨

يتضح من الجدول (٩) وجود فرق ظاهري بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد وأبعاده (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، وقد تم ضبط هذا الفرق إحصائيا باستخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA).

كذلك يظهر الجدول (٩) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد وأبعاده (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، حيث تشير النتائج أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على بُعد التحليل مقداره (٠.٥٩)، ووجود فرقاً (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على بُعد الاستقراء مقداره (٠.٦٩)، ووجود فرقاً (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على بُعد الاستنتاج مقداره (٠.٥٢). كذلك تشير النتائج إلى أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي على بُعد الاستدلال مقداره (٠.٦٦)، ووجود فرقاً (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على بُعد التقييم مقداره (٠.٧٧).

وبالنسبة لمتوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد الكلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (١١.٨٢)، وبانحراف معياري (٢.١١)، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (٨.٦٠)، وبانحراف معياري (١.٦٨) أي أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على اختبار التفكير الناقد الكلي مقداره (٣.٢٢).

ولمعرفة ما إذا كان الفرق في المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد وأبعاده (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) وبهدف عزل الفرق بين المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد إحصائيا، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) وكانت النتائج كما في الجدول (١٠).

جدول ١٠. نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد البعدي

أبعاد اختبار التفكير الناقد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم تأثير الوحدة

التحليل	القياس القبلي	٠.١٢٥	١	٠.١٢٥	٠.١٦٢	٠.٦٨٩	
	الوحدة التعليمية	٤.٥٠٥	١	٤.٥٠٥	٥.٨٣٤	*٠.٠١٩	٠.١٠٤
	الخطأ	٣٨.٦١٥	٥٠	٠.٧٧٢			
	الكلي	٤٣.٢٤٥	٥٢				
الاستقراء	القياس القبلي	٠.٣٢٥	١	٠.٣٢٥	٠.٤١٤	٠.٥٢٣	
	الوحدة التعليمية	٦.٤٣٩	١	٦.٤٣٩	٨.٢٢٢	*٠.٠٠٦	٠.١٤١
	الخطأ	٣٩.١٦١	٥٠	٠.٧٨٣			
	الكلي	٤٥.٩٢٥	٥٢				
الاستنتاج	القياس القبلي	٣.٠٢٦	١	٣.٠٢٦	٥.٦١٦	٠.٠٢٢	
	الوحدة التعليمية	٤.٧٩١	١	٤.٧٩١	٨.٨٩٣	*٠.٠٠٤	٠.١٥١
	الخطأ	٢٦.٩٣٨	٥٠	٠.٥٣٩			
	الكلي	٣٤.٧٥٥	٥٢				
الاستدلال	القياس القبلي	٠.١٢٧	١	٠.١٢٧	٠.١٥٠	٠.٧٠٠	
	الوحدة التعليمية	٥.٨٥٥	١	٥.٨٥٥	٦.٩٣٤	*٠.٠١١	٠.١٢٢
	الخطأ	٤٢.٢٢٠	٥٠	٠.٨٤٤			
	الكلي	٤٨.٠٧٥	٥٢				
التقييم	القياس القبلي	٠.١٦٧	١	٠.١٦٧	٠.٣٠٣	٠.٥٨٥	
	الوحدة التعليمية	٨.٠٣٢	١	٨.٠٣٢	١٤.٥٤٣	*٠.٠٠٠	٠.٢٢٥
	الخطأ	٢٧.٦١٣	٥٠	٠.٥٥٢			
	الكلي	٣٥.٨١١	٥٢				
التفكير الناقد (الكلي)	القياس القبلي	٠.٤٠٥	١	٠.٤٠٥	٠.١١٢	٠.٧٤٠	
	الوحدة التعليمية	١٤٣.٣٤٧	١	١٤٣.٣٤٧	٣٩.٥٠٨	*٠.٠٠٠	٠.٤٤١

	الخطأ	١٨١.٤١٧	٥٠	٣.٦٢٨			
	الكلي	٣٢٥.١٧٠	٥٢				

تظهر النتائج في الجدول (١٠) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الناقد وأبعاده (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة لها ما بين (٥.٨٣٤) و(٣٩.٥٠٨)، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha =$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وللتعرف إلى حجم تأثير متغير الوحدة التعليمية في تنمية التفكير الناقد بأبعاده (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، تم حساب مربع ايتا (η^2)، حيث بلغت قيمته على اختبار التفكير الناقد الكلي (٠.٤٤١)، وبذلك يمكننا القول إن ٤٤.١% من التباين في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير الوحدة التعليمية المستخدمة في التدريس، كذلك كان مربع ايتا (η^2) لأبعاد اختبار التفكير الناقد (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم) وهو (٠.١٠٤) (٠.١٤١) (٠.١٥١) (٠.١٢٢) (٠.٢٢٥) على التوالي.

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الناقد البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي على أداء الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار، وكانت النتائج كما في الجدول (١١).

جدول ١١. المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد البعدي بعد عزل أثر التطبيق القبلي

أبعاد اختبار التفكير الناقد	المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التحليل	التجريبية	٢.٧٨	٠.١٧
	الضابطة	٢.٢٠	٠.١٨
الاستقراء	التجريبية	٢.٢٩	٠.١٧
	الضابطة	١.٥٩	٠.١٨
الاستنتاج	التجريبية	٢.٠٠	٠.١٤
	الضابطة	١.٤٠	٠.١٥
الاستدلال	التجريبية	٢.١٩	٠.١٧
	الضابطة	١.٥١	٠.١٨
التقييم	التجريبية	٢.٦١	٠.١٤
	الضابطة	١.٨٣	٠.١٥
التفكير الناقد (الكلي)	التجريبية	١١.٨٨	٠.٣٦
	الضابطة	٨.٥٤	٠.٣٨

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد وأبعاده (التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، الاستدلال، التقييم)، أن الفرق كان لصالح طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، حيث حصلوا على متوسطات حسابية معدّلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدّلة لطلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية

الرسمية)، ولهذا ترفض الفرضية الإحصائية التي تنصّ على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) في تنمية مهارات التفكير الناقد. وتُقبل الفرضية البديلة التي تظهر تفوق استخدام الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب مقارنة باستخدام الوحدة التعليمية الرسمية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والفرضية المنبثقة عنه، وتنصّ على:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) في تنمية الدافعية**".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين: التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، والضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) على مقياس الدافعية القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (١٢).

جدول ١٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية (القبلي والبعدي)

أبعاد مقياس الدافعية	المجموعة	المقياس القبلي		المقياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المثابرة	التجريبية	٣.٥٤	٠.٤٤	٣.٩٨	٠.٣٥
	الضابطة	٣.٧٣	٠.٤٥	٣.٧٣	٠.٤٣
الطموح	التجريبية	٣.٣٨	٠.٤٤	٣.٧٣	٠.٣٩

	الضابطة	٣.٤٤	٠.٥٠	٣.٤٨	٠.٤١
تحقيق الهدف	التجريبية	٣.٥٦	٠.٥٠	٣.٩١	٠.٤٠
	الضابطة	٣.٦٦	٠.٤٨	٣.٦٧	٠.٣٩
الدافعية (الكلي)	التجريبية	٣.٥٠	٠.٣٩	٣.٨٨	٠.٣٤
	الضابطة	٣.٦١	٠.٣٨	٣.٦٣	٠.٣٥

يتضح من الجدول (١٢) وجود فرق ظاهري بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية وأبعاده (المثابرة، الطموح، تحقيق الهدف)، وقد تم ضبط هذا الفرق إحصائيا باستخدام تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) .

كذلك يظهر الجدول (١٢) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية وأبعاده (المثابرة، الطموح، تحقيق الهدف)، حيث تشير النتائج أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على بُعد المثابرة مقداره (٠.٢٥)، ووجود فرقاً (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على بُعد الطموح مقداره (٠.٢٥)، ووجود فرقاً (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على بُعد تحقيق الهدف مقداره (٠.٢٤).

وبالنسبة لمتوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية الكلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (٣.٨٨)، وبانحراف معياري (٠.٣٤)، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (٣.٦٣)، وبانحراف معياري (٠.٣٥)، أي أن هناك فرقا (ظاهرياً) في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على اختبار التفكير الناقد الكلي مقداره (٠.٢٥).

ولمعرفة ما إذا كان الفرق في المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية وأبعاده (المثابرة، الطموح، تحقيق الهدف) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) ، وكانت النتائج كما في الجدول (١٣).

جدول ١٣. نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي

أبعاد مقياس الدافعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم تأثير الوحدة
المثابرة	القياس القبلي	٠.٠٩٦	١	٠.٠٩٦	٠.٦٣٥	٠.٤٢٩	
	الوحدة التعليمية	٠.٩٩٧	١	٠.٩٩٧	٦.٥٨١	*٠.٠١٣	٠.١١٦
	الخطأ	٧.٥٧٤	٥٠	٠.١٥١			
	الكلي	٨.٦٦٧	٥٢				
الطموح	القياس القبلي	٠.٠٠٧	١	٠.٠٠٧	٠.٠٤٥	٠.٨٣٢	
	الوحدة التعليمية	٠.٨٣٧	١	٠.٨٣٧	٥.١٥٨	*٠.٠٢٧	٠.٠٩٤
	الخطأ	٨.١٠٩	٥٠	٠.١٦٢			
	الكلي	٨.٩٥٣	٥٢				
تحقيق الهدف	القياس القبلي	٠.٠٦٤	١	٠.٠٦٤	٠.٤٠٣	٠.٥٢٨	
	الوحدة التعليمية	٠.٨٥٢	١	٠.٨٥٢	٥.٣٣٣	*٠.٠٢٥	٠.٠٩٦
	الخطأ	٧.٩٨٦	٥٠	٠.١٦٠			
	الكلي	٨.٩٠٢	٥٢				
الدافعية (الكلي)	القياس القبلي	٠.٠٣٥	١	٠.٠٣٥	٠.٢٩٨	٠.٥٨٨	
	الوحدة التعليمية	٠.٨٩٠	١	٠.٨٩٠	٧.٥٨٢	*٠.٠٠٨	٠.١٣٢
	الخطأ	٥.٨٧١	٥٠	٠.١١٧			
	الكلي	٦.٧٩٧	٥٢				

تظهر النتائج في الجدول (١٣) وجود فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية وأبعاده (المثابرة، الطموح، تحقيق الهدف)، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة لها ما بين (٥.١٥٨) و(٧.٥٨٢)، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى (α ≤٠.٠٥)، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) في الدافعية.

وللتعرف إلى حجم تأثير متغير الوحدة التعليمية في تنمية الدافعية نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية بأبعادها (المثابرة، الطموح، تحقيق الهدف)، تم حساب مربع ايتا (η^2)، وقد بلغت قيمته على مقياس الدافعية الكلي (٠.١٣٢)، وبذلك يمكننا القول إن ١٣.٢% من التباين في تنمية الدافعية نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية لدى الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير الوحدة التعليمية المستخدمة في التدريس، كذلك كان مربع ايتا (η^2) لأبعاد مقياس الدافعية (المثابرة، الطموح، تحقيق الهدف) وعلى التوالي (٠.١١٦) (٠.٠٩٤) (٠.٠٩٦).

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي على أداء الطلاب في التطبيق البعدي للمقياس، وكانت النتائج كما في الجدول (١٤).

جدول ١٤. المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي بعد عزل أثر التطبيق القبلي

أبعاد مقياس الدافعية	المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
المثابرة	التجريبية	٣.٩٩	٠.٠٧
	الضابطة	٣.٧١	٠.٠٨
الطموح	التجريبية	٣.٧٤	٠.٠٨
	الضابطة	٣.٤٨	٠.٠٨
تحقيق الهدف	التجريبية	٣.٩٢	٠.٠٨

	الضابطة	٣.٦٦	٠.٠٨
الدافعية (الكلي)	التجريبية	٣.٨٩	٠.٠٧
	الضابطة	٣.٦٢	٠.٠٧

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لمقياس الدافعية وأبعاده (المثابرة، الطموح، تحقيق الهدف)، أن الفرق كان لصالح طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، حيث حصلوا على متوسطات حسابية معدّلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدّلة لطلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية)، ولهذا ترفض الفرضية الإحصائية التي تنصّ على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) في الدافعية، وتُقبل الفرضية البديلة التي تظهر تفوق استخدام الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية في تنمية الدافعية نحو تعلم مبحث الثقافة الإسلامية لدى الطلاب مقارنة باستخدام الوحدة التعليمية الرسمية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، إضافة إلى أبرز التوصيات.

أولاً: **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول** : ما القيم الأخلاقية الإسلامية الواجب تضمينها في مبحث الثقافة الإسلامية والمرتبطة بقضايا طلبة الصف الأول الثانوي المعاصرة ؟

أظهرت نتائج الدراسة حاجة ملحة لإضافة قيم أخلاقية جديدة تلبي حاجة المجتمع المحلي ، وتحظى باهتمام طلبة الصف الأول الثانوي ،في هذه المرحلة الأكثر خطورة في حياتهم ، فمن خلال استطلاعات آراء أولياء أمور، والمستفيدين بالارتقاء بمستوى العملية التعليمية: كالمشرفين، والمدراء أو مساعديهم، والمعلمين، والمرشدين، والأساتذة الجامعيين، تم التأكيد على ضرورة تضمين مبحث الثقافة الإسلامية قيماً أخلاقية تسهم في اكتساب أبنائهم قيمًا أخلاقية مرتبطة بقضاياهم المعاصرة، خاصة في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي وسيطرة وسائل الإعلام والاتصالات، والتي أورثت تغيراً في القيم مخالفة لتعاليم ديننا الحنيف ومتناقضة مع مصلحة المجتمع ،وبالتالي اكتسبوا سلوكيات سلبية .

حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن من القيم الأخلاقية الإسلامية الواجب تضمينها في مبحث الثقافة الإسلامية والمرتبطة بقضايا طلبة الصف الأول الثانوي المعاصرة (٥٢) قيمة أخلاقية وزعت على أربعة محاور، أولاها قيم حق الله تعالى ،والتي تضمنت (١٠) قيم ،وهذا يظهر بوضوح أهمية الجانب العقدي في تنمية القيم الأخلاقية بالرغم أنها قيم عقدية أكثر من كونها قيم خُلقية، وقد يعود ذلك إلى أهمية هذه القيم كالتقوى والجمع بين الخوف والرجاء، والشكر والحمد ،والثناء والإحسان ،والدعاء والاستغفار وغيرها من القيم ؛كون أنَّ الإيمان بالله تعالى هو الأساس في الأخلاق ؛حيث إنه يقتضي أن تظهر آثاره في أقوال المؤمن وأفعاله وفي تصوره وسلوكه فيظهر عنده مخافة الله تعالى وخشيته في السر والعلن وطاعة الله تعالى مما يجعل للوازع الداخلي سلطاناً على النفس وحارساً على التصرفات فتظهر ثمرة الأخلاق .

كما قد يعود ذلك إلى أنَّ الأخلاق التي قد تكون نتاج القانون قد تتزعزع أو تهتز في لحظة ضعف ، في حين أنَّ الأخلاق التي تنبع من العقيدة هي أخلاق ثابتة بثبات العقيدة التي تنبع منها، لا يتخلى عنها المسلم ، حتى وإن أصيب بلحظة ضعف فسرعان ما يتوب ويلتزم بالأخلاق

الفاضلة بسبب الخوف من الله تعالى والتي منشأها العقيدة ، خاصة وأنَّ الطالب يعيش صراعاً كبيراً بين العقل والهوى والتربية السليمة ، فالعقيدة هي العاصم له من كل كبوة.

كما ويظهر أن من القضايا الهامة في مثل هذا العمر ،الاحتشام في اللباس وتجنب النظر إلى كل ما حرم الله تعالى سواء في المسلسلات أو الأفلام أو المواقع الإباحية، يحتاج إلى عقيدة تنمي لدى صاحبها الشعور بعظمة الدين الإسلامي، واستشعار رقابة الله تعالى له في السر والعلن ؛مما يجنب الطالب أو الطالبة الوقوع في الانحرافات الأخلاقية.

وفي مجال قيم حق النفس ظهر الاهتمام بقيم أخلاق العقل، وقد يعزى ذلك إلى أهمية ممارسة التفكير لتحسين وعي الطلبة وخصوصاً في هذه المرحلة ،من خلال تمكينهم من التعامل مع القضايا القيمية المتنوعة، ومناقشة تلك القيم بروح ناقدة ، مما قد يقلل لديهم الجنوح الأخلاقي والتقليل من فرص الجريمة ؛ لأنَّ الطلبة يصبح لديهم إدراك وتبصر حول أهمية هذه القيم والآثار السلبية المترتبة على فقدانها سواء على الفرد أو المجتمع ، باعتبار أنَّ العقل له قدرة على تحليل المواقف المختلفة ، واستنباط القيم التي يمكن أن يتبناها الطالب، واختيار المناسب منها ، فاكتساب القيم يتطلب إمعان التفكير بها ونقدها وتقويمها قبل تمثلها وممارستها، مما ينشئ شخصية إسلامية تتميز بالتبصر بالأمور وحسن الإدراك والاجتهاد في بلوغ الحكمة، والاجتهاد في طلب الحقيقة ،وهذا قد يكون من خلال تعرف الطالب على الآثار الإيجابية المترتبة على الالتزام بالقيم الأخلاقية الإسلامية ،والآثار السلبية المترتبة على التخلي عنها، ويمكن الاستعانة برأي الطب في ذلك ؛لأن الإسلام لم يشرع حكما عاما أو خُلقيا على وجه الخصوص إلا لما فيه من الخير للفرد والمجتمع، وما حرم خُلقاً إلا لما يترتب عليه من آثار سلبية ،لا سيما بعض القضايا التي قد تواجه الطلبة وتسبب صراعًا لديهم ، ومنها قضية الاحتشام باللباس الشرعي مقابل السير وراء الموضات ودعوات التحرر ، وحرية العلاقات الجنسية بدعوى الحرية الشخصية ، وقضايا التدخين والوشم بدعوى الرجولة ،مما يؤكد على أهمية غرس القيم الإيجابية باقتناع عقلي ورضا قلبي .

فالطالب يميل من ناحية وجدانية ويلتزم بها مقلداً ودون اقتناع عقلي مما يؤدي إلى سهولة التخلي عنها واكتساب السلوكيات السلبية ،خاصة في ظل ترويجها بأساليب مشوقة وجذابة تستميل النزوات ، بخلاف ما لو اقتنع الطالب بها فسيكتسب الإرادة ،والمُتمثلة بضبط الذات من السير وراء هذه التيارات ،وبالتالي تقدير ذاته لشعوره بتميزه بهذه القيم باكتساب قيم أخلاق الإرادة ،وهو الجانب الآخر المكمل لقيم أخلاق العقل ، وهو المجال الثاني من مجالات قيم حق النفس.

وفـي التأكيد علـى قيم أخـلاق الوجدان والتـي منهـا يكتسب الطالـب قيم الحِلم وكظـم الغيظ والتسامح والحياء، قد يعزى السبب من وجهة نظر الباحث إلـى أنَّ الطلبة فـي المرحلة الثانوية يمرون بمرحلة النمو العاطفي، والتـي يمكن مُلاحظتها من خـلال مشاعر الغضب والثورة نحو مصـادر السـلطة كالمدرسـة والمجتمـع ،خاصـة تلـك التـي تحـول بينـه وبـين تطلعـه إلـى التحـرر والاستقلالية لا سيما عند الذكور، لذا قد يميل يميل طالب المرحلة الثانوية إلى العنف البدني ، أو قد يمارس الطالب سلوكات سلبية كالاستهزاء والتنابز بالألقاب بقصد الازدراء والتحقير للآخرين، أو قد يتلفظ بالكلام البذيء خاصة أنَّ هذه الكلمات دارجة في هذه المرحلة ، الأمر الذي يتطلب اكتساب القيم التي تعالج مثل هذه السلوكات، وبالتـالي قد يكون التركيز علـى هذه القيم باكتسـاب الطالب لها وسيلة لضبطه، والتقليل من وقوع العراكات والمشاجرات، أو تبادل الكلمات غير اللائقة بين الطلبة، والتي قد تتطور في بعض الأحيان وتؤدي إلى نتائج سلبية ،وما يُرى من العنف الجامعي قد يدلل على ذلك، لا سيما أن الطالب في المرحلة الثانوية لم يُعالج ولم يكتسب القيم الإيجابية من الحِلم والتسامح وغيرهما ، فانتقلت المشكلة من مكان إلـى آخر، وقد تستفحل لتؤدي إلى عواقب وخيمة.

وقد يكون التركيز على قيم السلوك الإنساني كعفة البصر والسمع من سماع ما حرم الله تعالى ومنـه الغنـاء المحـرم والـذي هـو آفـة لـدى أفـراد المجتمـع وخاصـة الشـباب ،والعفـة عـن الوقـوع بالفاحشة وما يترتب عليها تجنب العلاقات غير الشرعية ، إلـى تـأثير وسـائل الإعلام والتـي يمر عبرها التيارات المعادية للقيم الإسلامية والتي تحاول جذب اهتمام الشباب المسلم للتـأثير فـي قيمـه وممارساته وسلوكاته وشخصيته؛ فـالإعلام يملك قدرة خاصـة بنشر المعارف والأفكار والقيم ، نتيجة لذلك كان لبعض وسائله أكبر الأثر بتغير القيم من خلال المادة المبثوثة والتي تطرح أفكاراً خارجة عن قيم الإسلام الحنيف ، إضافة إلـى ذلك بث بعض محطات التلفاز العربية عدا عن الغربيـة العديد من الأفلام والألبومات الغنائيـة والمسلسلات المليئـة بالخلاعـة والمجون وصـور الانحلال الأخلاقي، والإشارة إلى أن العلاقة بين الجنسين وتكوين العلاقات باسم الحب تـارة ،أو الصداقة تارة أخرى أمر طبيعي، باستغلال أن الشـاب فـي فترة المراهقة وبهذه المرحلة تتطـور مشاعر الحب لديه ويتضح الميل نحو الجنس الآخر ، ويحاول أن يلفت انتباه الجنس الآخر بلباسه وأناقته ، ويرغب في إقامة علاقات غرامية مع الجنس الآخر، لذا تراه يسعى لمثل هذه الصداقات، فضـلاً عـن محاولـة إثبـات رجولتـه، إضـافة إلـى مـا تقدمـه تلـك المسلسـلات والألبومـات مـن مـواد تساعده على أن يتجرأ لارتكاب مثل هذه السلوكات المنحرفة .

وفي مجال حق الوالدين(الأسرة) قد يعود التركيز على هذا المجال من وجهة نظر الباحث بجانبيه بر الأبناء تجاه آبائهم ، وبر الآباء تجاه الأبناء ، بالرغم أن قضية بر الوالدين من القيم التي تطرح دائماً وبشكل مستمر، إلا أنَّ إعادة طرحها مرة أخرى في ضوء رأي العينة ، قد تعود إلى أن دور الأسرة في تربية الأبناء أصبح يفقد بالتدريج لصالح المؤثرات الأخرى الإعلامية منها ، يضاف إلى ذلك ما تكشفه وسائل الإعلام والمراكز البحثية عن الممارسات الخاطئة التي تُمارس من قبل الوالدين تجاه أبنائهم من جفاء وقسوة في التعامل ،مما أدى إلى شكوى المراهق أن والديه لا يفهمانه ،وبالتالي محاولته الانسلاخ عن مواقف وثوابت ورغبات الوالدين كوسيلة لتأكيد وإثبات تفرده وتمايزه ، وهذا يستلزم معارضة سلطة الأهل ؛ لأنه يَعد أي سلطة فوقية أو أي توجيه إنما هو استخفاف لا يُطاق بقدراته العقلية ،كما أن سوء التربية وعدم وجود القدوة الصالحة وقلة المراقبة للابن خاصة المراهق قد ينتج الكثير من العادات السلبية كالتدخين، فالابن يتعلم ويقتنع مما يرى عملياً أكثر من إقناعه مما يسمع ، وبالتالي لن يكون القول والنصح مجدياً إن لم يرافقه العمل وهذا ما أكدته دراسة الأشقر(٢٠١١)و(Yigitter & Ocal, 2010) .

وفي مجال قيم حق المجتمع تظهر قيمة نشر الفضيلة والخيرية في المجتمع من خلال التعفف من الزنا ومقدماته، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الفضيلة والخيرية هي الأساس في المجتمع لبقاء المجتمع نقياً من العادات والسلوكت المنحرفة والتي قد تطيح به، خاصة بعد تقدم التكنولوجيا ودور بعض وسائل الإعلام والتي سهلت كل ما كان ممنوعاً ، ويؤكد الكندري (٢٠٠٦) فيقول: إن تقنية الانترنت والاستخدام المتزايد والمطرد لها قد لعب دوراً كبيراً وبارزاً في حياة الشباب في المرحلة الأخيرة ، فغالبية مستخدمي هذه التقنية من فئة الشباب، والتي انعكست بآثارها السلبية عليهم ، ومن المعروف أن المحتوى المعروض ضمن هذه الشبكة في غالبيته يعتبر مضموناً غريباً ويعكس ثقافة مخالفة.

يضاف إلى ذلك من وجهة نظر الباحث، إن السبب وراء قضاء الشباب وقتاً طويلاً على وسائل الإعلام والاتصال: كالتلفاز، أو المسلسلات، أو مقاهي الإنترنت والدخول إلى مواقع التواصل (كالفيسبوك وتويتر)، هو الفراغ الذي يعانون منه، وضعف الرقابة الأسرية وغياب دور الوالدين ، وعدم تجسيد قيمة الحوار بين أفراد الأسرة لمواجهة مشاكلهم ، ولإشباع حاجاتهم العاطفية والوجدانية،مما يترتب عليه تدهور القيم الأخلاقية وانتشار الأمراض النفسية والعادات والسلوكات السلبية، وما يؤكد ذلك دراسة عبابنة (٢٠٠٤) والتي أشارت أن ممارسة الطلبة للقيم الإسلامية كان متوسطاً.

وفي مجال الحفاظ على الرابطة الدينية والأخوة الإسلامية ومحاربة العنصريات الممقوتة، فإن التأكيد عليها قد يعود من وجهة نظر الباحث ،إلى عدم الاستناد إلى أسس التربية الإسلامية في تربية الأبناء ،والتي قد تشجع الابن على التمييز والتعصب القبلي والعشائري، يضاف إلى ذلك رفقاء السوء ومحاولة تكوين الجماعات أو الشلليَّات، حيث إن طالب المرحلة الثانوية يسعى للانضمام إلى مثل هذه الجماعات، والانسياق وراء أفكارها ، ليكون مرغوبًا ومرحبًا به داخل الجماعة ، فقد يكون الرابط بين أفراد الجماعة أساس العرق، فتنمو وتتجذر لديه عادة التمييز بين الناس، يضاف إلى ذلك إلى أن الطالب في هذه المرحلة لديه اهتمام بالمباريات وكرة القدم، وللأسف قد ترفع بعض الشعارات التي تؤكد على التمييز مما تغرس لدى الطالب هذه الشعارات العنصرية .

وفي مجال الحفاظ على هوية المجتمع الإسلامي بمحاربة التقليد الأعمى فقد يعود السبب أيضاً إلى وسائل الإعلام في جانبها الأبرز، والتي تحكم طوق التبعية الإعلامية على وسائل الإعلام العربية ،والتي تسعى إلى تكريس شيوع الانبهار بالغرب من خلال تقديم صور مشرقة وبأساليب مشوقة عن النظام الغربي وأساليب الحياة وأنماط المعيشة، فيعيش الطالب العربي صراعاً ليصل إلى اليأس والإحباط ، وبالتالي إلى التخلي عن مبادئه وأخلاقه ليحل الصراع، فيعيش مستسلماً لأهوائه ونزواته ، خاصة وقد سادت في هذا العصر فكرة التحرر والتخلص ممن يقيد حريته وعلى أساس العلمانية ، فترتب عليه تقليد بعض الطلبة للغرب بما يخالف الدين ، إما في الملبس أو في الشكل الخارجي كتصفيف الشعر أو الوشم أو غيره ، أو إهمال اللغة العربية لتحل اللغة الأجنبية في كل شيء، خاصة والغرب يعيش في أوج تفوقه وتقدمه التكنولوجي.

في ضوء ما سبق يرى الباحث أن هذه القيم سواء في حق الله أو في حق النفس أو الوالدين أو حق المجتمع مرتبطة ببعضها البعض ، فإذا لم تزرع لدى الطالب القيمة بعقيدة راسخة قائمة على الرضا القلبي والاقتناع العقلي من خلال التوعية بأهميتها والآثار السلبية المترتبة على عدم الالتزام بها ، فإن هذه القيم قد تتزعزع أو تهتز لتظهر على شكل سلوكات أو عادات سلبية تؤثر على النفس ومن ثم على الوالدين لتصل بآثارها العميقة إلى المجتمع ، لذا ينبغي إكساب الطلبة قيماً إيجابية لتمحو عادات سلبية يروج لها وتنتشر بصورة مشوقة وأساليب جذابة كالعلمانية ودعوات التحرر وحرية العلاقة بين الجنسين ...،والتي تسهم التكنولوجيا الحديثة بترويجها بأسماء براقة تستميل النفس ، الأمر الذي يولد لدى الطالب نزاعاً بين القيم التي طالما تمسك بها، وبين هذه السلوكات الهدامة التي يروج لها ، مما يتطلب طرح هذه العادات السلبية المنتشرة في المناهج

وخاصة منهاج الثقافة والتربية الإسلامية، وهذا ما أكدته دراسة البورشد وأحمد (٢٠٠٣) ، كما وأكدت دراسة الشوبكي(٢٠٠٣) أن موضوع القيم لم يحظ بالعناية الكافية في كتب الثقافة الإسلامية ، لذا ينبغي طرح العادات والسلوكات السلبية بصورة منهجية وعلمية بتدعيم المنهاج للعموميات وتقليل الفجوة في خصوصيات المجتمع ، ودعم التشريعات الإسلامية ومحاربة السلبية؛ ليكون محصناً تجاه كل ما يروج له من قيم مخالفة للدين الإسلامي .

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية المنبثقة عنه، وتنصّ على **"**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) في تنمية مهارات التفكير الناقد**"**.

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على كل من مجالات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (التحليل ، والاستقراء ، والاستنتاج، والاستدلال ، والتقييم)، تعزى إلى متغير الدراسة ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريب .

وقد عبرت هذه النتيجة عن وجود أثر للوحدة التعليمية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد يرجع الباحث مرد هذه النتيجة إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

- طبيعة الوحدة التعليمية المقترحة والمستندة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد ، حيث ضمنت الوحدة مواقف تترجم المهارات الأساسية للتفكير الناقد ، وارتبطت أنشطتها بالمهارات العقلية التي يركز اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد على قياسها ، وبالتالي تشبُّع الوحدة المقترحة بالمواقف الناقدة التي أثرت بدورها على تنمية التفكير الناقد ومهاراته لدى المجموعة التجريبية ،فالطالب يمارس مهارة التحليل من خلال ما يُعرض عليه من نصوص شرعية من القرآن الكريم أو السنة النبوية المطهرة ،أو مقولات ،ليقوم بتفسيرها وتحليلها، فهو يعمل على تجزئة المعلومات والأفكار العامة المتضمنة بتلك المقولات، أو النصوص الشرعية للوصول إلى الجواب، كما أنه من خلال قدرة

الطالب على الاستدلال بنصوص شرعية قرآنية أو نبوية ذات علاقة بالموضوع ، أو من خلال قدرته على إصدار حكم مشابه من خلال معلومات سابقة أعطيت له ومن خلالها الوصول إلى النتائج، مثل استنتاج الآثار السلبية لبعض السلوكات والعادات السلبية ، فهو بذلك يمارس مهارة الاستدلال، ومن خلال قدرة الطالب على استنباط واستخلاص نتائج وإصدار أحكام جديدة من معلومات متاحة سبق الوصول إليها، والحكم على ما توصل إليه أنه مناسب أم لا فإنه بذلك يمارس مهارة الاستنتاج، ويمارس الطالب مهارة الاستقراء من خلال إصدار حكم من مجموعة من المقدمات أو المعلومات التي تُعطى له ، كاستقراء حكم التدخين من خلال أضراره، وبالنسبة للتقييم فقد استطاع الطالب من خلال هذه الوحدة أن يعبر عن رأيه بصراحة بطرح بعض الأنشطة والقضايا التي تحتاج لنقاش، والتي تتطلب منه أن يصدر رأيه ،بل ومناقشة أدلة زملائه من حيث توضيح مواطن القوة والضعف في ضوء الأدلة والبراهين.

- كما قد يعزو الباحث ذلك أيضاً ، إلى طرح الوحدة التعليمية لأسئلة مثيرة للتفكير ومشجعة على البحث والتقصي - من خلال مصادر التعلم المختلفة - مما يساعد على تحرير تفكير الطالب وتعويده على التفكير الناقد لأفكار زملائه ، بل حتى للأفكار المُتضمنَة في الكتب المدرسية .

فالمواقف التعليمية المختلفة والتي توفرها هذه الوحدة وتنوع الأنشطة التعليمية فيها ، حفز عنصر البحث والمشاركة لديه ، وساعده على استثارة معارفه وخبراته السابقة والحياتية وتوظيفها في عملية التعلم والتعليم ، فتنمية التفكير الناقد يحتاج إلى مواقف تعليمية مثيرة للتفكير، بمعنى أنه يمكن تنمية التفكير الناقد إذا ما درست المواد الدراسية بأسلوب يثير التفكير ويحفزه، وهذا ما تؤكده دراسة (Ruland,2000).

وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع دراسات سابقة ، وتتفق إلى حد ما معها في فاعلية برامج تعليمية وإستراتيجيات تدريسية أو وحدات دراسية مطورة في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب (جوارنة وأبوحلو ،٢٠١١؛ عبد الحميد ٢٠١٠؛ الذنيبات،٢٠٠٨ ؛ علاونه، ٢٠٠٧؛ إسليم، ٢٠٠٦؛ الزعبي،٢٠٠٣ ؛ العبداللات،٢٠٠٣؛ Hager et al ,2003 ; الخوالدة، ٢٠٠٢ ؛ خليفة، ١٩٩٠).

واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة الجلاد (٢٠٠٦) التي أظهرت عدم وجود أثر للخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية المنبثقة عنه وتنصّ على

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة التعليمية المستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي درست الوحدة التعليمية الرسمية) في تنمية الدافعية**".**

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية بمجالاته الثلاثة (المثابرة ، الطموح ، تحقيق هدف) لصالح المجموعة التجريبية .

وقد عبرت هذه النتيجة عن وجود أثر للوحدة التعليمية المقترحة على تنمية دافعية طلاب الصف الأول الثانوي .

و يرجع الباحث مرد هذه النتيجة إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

- نجاح الوحدة التعليمية المقترحة بمراعاة قدرات الطلاب، مما رفع مثابرة الطالب على تعلم الوحدة المقترحة واستثارة سلوكه ، وتوجيهه نحو الاهتمام بالمعلومات المتضمنة في الوحدة ، والانتباه للمواقف التعليمية المتضمنة فيها ، والإقبال عليها بنشاط موجه والاستمرار فيها حتى يتحقق التعلم المنشود ، بالإضافة إلى ما احتوته من أنشطة متنوعة تحت أسماء مختلفة ،مثل : (قضية للنقاش ، ما رأيك ؟، تأمل ، فكر)، وهذه الأنشطة تنمي الاعتماد على النفس وتحفز الطالب على الاستمرار والمثابرة على التعلم والبحث عما هو أبعد من المعلومات المعطاة ، مما يولد لديه شعورًا بالمسؤولية والتطلع للنجاح والتفوق من خلال تنافسه مع زملائه الآخرين (الطموح).

- ولعل ارتباط موضوعات الوحدة بحاجات الطالب، وسعيها إلى تنمية القيم الأخلاقية من خلال قضاياه المعاصر واحدة من الأسباب التي أدت إلى تفوق المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة ،خاصة أن موضوعاتها ذات صلة وثيقة بحياة الطالب اليومية ، وتثير الكثير من القضايا والمسائل المعاصرة والاستفسارات لديه، وبالتالي سعيه لتحقيق الأهداف المرجوة منها، بل محاولته الاستفادة منها في حياتهم المستقبلية (تحقيق الهدف) ، فالوحدة التعليمية استندت في أهم مبادئها على حاجات الطالب المأخوذة من رأيه حول القيم الأخلاقية المرتبطة بقضاياه المعاصرة، والتي يحتاج إليها في منهاجه.

- ولعل شعور الطالب بالتعاطف مع موضوعات الوحدة وأنشطتها ، لارتباطها بحياته قد يكون أدى إلى تخفيف مستوى القلق لديه، وتهيئة جو نفسي وبيئة تعليمية مناسبة له ، مما شجعه على التفاعل مع هذه الوحدة وبالتالي زيادة دافعيته.

- ولعل السبب يعود كذلك إلى أن هذه الوحدة تحفز الطالب على الحوار الهادف ، وتهيئ له جواً من التفاعل وتبادل الآراء بينه وبين زملائه ومع معلمه، وتمكينه من الاطلاع على إجابات غيره ، وتشجيعه على العمل التعاوني، وبالتالي محاولته التطلع للنجاح والتفوق من خلال تنافسه مع زملائه الآخرين (الطموح) كما أكدت على ذلك دراسة (أحمد،٢٠٠٠)

ويرى الزحيلي (٢٠٠٢) أنَّ المنهاج بما يُقدمه من خبرات وقيم ومواقف تعليمية، وما يُهيئه من تفاعلات مُختلفة مع المواد التعليمية لها دور في إثارة الدافعية،فإشراك الطالب في تحديد الأهداف التعليمية ، وفي اختيار النشاطات الكفيلة بتحقيقها، يُؤدي إلى حفز الطالب ومُشاركته في هذه النشاطات ، كما وأنَّ إثارة أنواع مُختلفة من الأسئلة وخاصة الأسئلة التي تتطلب التفكير وتقديم الآراء تُساعد في زيادة دافعيته نحو التَّعلم .

ويرى الصانع (٢٠٠٨) أيضاً أنَّ خلق جو صفي ومدرسي مشوق ومُثير بجعل الصف والمدرسة بيئة مشوقة يندمج الطالب في نشاطاتها ، وبالتالي تصبح المدرسة وما فيها من نشاطات وخبرات ومواقف مكاناً يُسَرُّ به ويجذبه لقضاء معظم وقته فيها ، مما يزيد من دافعيته (Good and Brophy,1990).

- وقد يكون السبب في تفاعل الطالب مع هذه الوحدة هو مراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب من خلال تنوع أنشطتها، فالطالب ضعيف التحصيل قد يكون سلبياً عندما يدرس محتوى لا يفهمه ، أما عندما يرتبط المحتوى بحياته ويلبي حاجته فهذا يزيد من فهمه له، ويزيد من مثابرته على دراسته ، وبالتالي زيادة التفاعل معه ، يضاف إلى ذلك ما احتوته الوحدة من مواقف تعليمية ونشاطات واقعية مثيرة للتحدي توقظ تفكير الطالب، والتي قد تكون حفزته وإثارت دافعيته نحو هذه الوحدة ،كما أكدت بعض الدراسات على أن قدرة الطالب على فهم الدروس،والتحصيل المرتفع يزيد من الدافعية لديه، كدراسة (الزحيلي ،٢٠٠٢؛أحمد،٢٠٠٠؛الخليفي،٢٠٠٠؛قطامي،١٩٩٤؛قطامي،١٩٩١) .

وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع دراسات سابقة ، وتتفق إلى حد ما معها في فاعلية برامج تعليمية واستراتيجيات تدريسية في تنمية الدافعية لدى الطلاب. (الزبن،٢٠٠٩؛المباشر،٢٠٠٩؛سعيد،٢٠٠٦؛شحروري،٢٠٠٦).

التوصيات

في ضوء ما آلت إليه نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات الآتية :

١- الإفادة من الوحدة التعليمية المقترحة باعتمادها في منهاج الثقافة الإسلامية لطلاب الصف الأول الثانوي ؛ لما أظهرته من أثر في تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية لدى الطلاب.

٢- العمل على ربط منهاج الثقافة الإسلامية بقيم معاصرة أخرى يتم من خلالها إكساب الطلبة القيم الأخلاقية الإسلامية ، وبالتالي تحصينه من الوقوع بالعادات والسلوكات السلبية .

٣- الإفادة من قائمة القيم الأخلاقية الإسلامية بتضمينها في مناهج الثقافة الإسلامية.

٤- التأكيد على عرض القيم الأخلاقية الإسلامية في صورة مواقف تتضمن قيم إيجابية وعادات سلبية ليقارن الطالب بينها ، مما يكسب الطالب القيم عن فهم واقتناع.

٥- تشجيع المُختصين بتأليف منهاج الثقافة الإسلامية بضرورة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتب الثقافة الإسلامية وخاصة في وحدة الأخلاق الإسلامية ، لما لها أثر في تعميق القيم لدى الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو التعلم .

٦- اعتماد معلمي ومشرفي الثقافة الإسلامية مقياس الدافعية الذي تم إعداده في هذه الدراسة لتقويم دافعية الطلاب نحو المبحث.

قائمة المراجع

المراجع العربية

إبراهيم،فاضل (٢٠٠١). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل. **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ،ع٣٨،٢٧٤-٣٠٨.

ابن حنبل،أحمد (٢٠٠٨). **مسند الإمام أحمد بن حنبل** .بيروت : مؤسسة الرسالة.

ابن مسكويه،أحمد (١٩٨١). **من تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق** . تحقيق سهيل عثمان.دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

ابن منظور ،محمد (٢٠٠٣).**لسان العرب** . القاهرة:دارالحديث.

أبو بكرة، عصام (١٩٩٣). **العلاقة بين القيم الدينية والأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

أبو جابر، سوزان (١٩٩٣).**أثر التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف السادس والتاسع في مدينة عمان** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

أبو جادو،صالح (٢٠١٢). **علم النفس التربوي** (ط ٩). عمان : دار المسيرة .

أبو جادو، صالح (٢٠١٠). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** (ط٧).عمان: دار المسيرة.

أبو جادو، صالح ونوفل ، محمد (٢٠٠٧**). تعليم التفكير :النظرية والتطبيق** .عمان: دار المسيرة.

أبو حُويج ، مروان وأبو مُغلي، سمير (٢٠٠٤). **المدخل إلى علم النفس التربوي** . عمان : دار اليازوري.

أبو داود،سليمان (٢٠٠٣). **سنن أبي داود** .عمان: دارالإعلام.

أبو زيد ، مريم (٢٠٠٥). **القيم التربوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عمان كما يراها الطلبة أنفسهم**. رسالة ماجستيرغير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان،الأردن.

أبو شريعة ، عبد الرحمن (١٩٩٣). **القيم الاجتماعية في كتب اللغة العربية للصفين الخامس والسادس الأساسيين في الأردن - دراسة تحليلية تقويمية-** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

أبو شهاب ، خالد (١٩٩٥). **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي اللغة الإنجليزية في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة** . رسالة ماجستيرغير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

أبو علام ، رجاء (٢٠١٠). **التعلم أسسه وتطبيقاته** (ط٢). عمان: دار المسيرة.

أبو عليم ، فاطمة (٢٠٠٠). **القيم الأخلاقية في قصة يوسف عليه السلام وتقدير طلبة كلية الشريعة لدرجة اكتسابها وممارستها** . رسالة ماجستيرغير منشورة . جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

أبو لطيفة ، رائد (١٩٩٩). **القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

أبو ياسين ، وسيم (٢٠١٠). **أثر مساعدات التذكر في توليد الأفكار والدافعية للتعلم والتواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في لبنان** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

أبو يحيى،محمد وآخرون (٢٠٠٨). **نظام الإسلام** (ط٥). عمان: دار طارق.

أحمد ، نجاح (٢٠٠٠). **العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

استيتية، دلال وصبحي ، تيسير (٢٠٠٢). دراسة مقارنة بين القيم المعرفية والاجتماعية والثقافية والعلمية والأخلاقية لطلبة جامعة آل البيت والجامعة الأردنية.**مجلة البحوث التربوية جامعة قطر**،م١١.ع٢١، ١٢٩-١٦٥.

إسليم ، ناصر (٢٠٠٦). **تأثير التعليم الموصوف للفرد في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لطلبة مبحث التربية الإسلامية في الأردن واتجاهاتهم نحوه.** أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

الأشقر ، فارس(٢٠١١). **ازدواجية القيم لدى الطلبة : القيم التي يكتسبها الطلبة من المنهاجين الرسمي والخفي في المدارس الأردنية** . أطروحة دكتوراه منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا .عمان، الأردن.

الأقطش،أسمهان(٢٠٠٦). **فاعلية برنامج تعليمي محوسب لتدريس الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في التحصيل وتنمية القيم لدى طالبات المرحلة الثانوية** . رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية. الزرقاء، الأردن.

آل عوض ، يحيى (٢٠٠٦). **دراسة تحليلية لمنظومة القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

أمنوح، مهدية (٢٠٠٥). التربية على القيم الأخلاقية : وسيلة للمساهمة في حل المشكلات العالمية . في ندوة بعنوان **القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم** . تطوان. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي والمدرسة العليا للأساتذة بتاريخ ٣١-٣٣ نوفمبر ٢٠٠٥.

بخاري،سلطان (٢٠١٠). التكوين الأخلاقي للإداري المسلم. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**،م٢.ع١، ٢٨٧-٣٣٨.

البسطامي،غانم (٢٠٠٨). أثر تحسين البناء المعرفي لتحليل المواقف في إعادة ترتيب منظومة القيم لدى المراهقين الجانحين : دراسة تجريبية على عينة أردنية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، م٩.ع ٣ ، ١٣ -٣٣.

البشري، محمد (٢٠١٠). القيم التربوية المتضمنة في كتب المطالعة المقررة في صفوف المرحلة الثانوية.**مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**،ع ١٥٦، ١٣-٦٦.

البطش،محمد وجبريل، موسى (١٩٩١). التغيير في التفضيلات القيمية عند الأفراد الأردنيين بتقدمهم في العمر .**مجلة أبحاث اليرموك** ، م٧.ع ٢، ٤٥-٨١.

البطش،محمد والطويل،هاني (١٩٩٠). البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية .**مجلة دراسات** ، م١٧أ.ع٣، ٩٢-١٣٦.

بقيعي ، نافز (٢٠٠٤). **أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

بكار ،عبد الكريم (١٩٩٩).**نحو فهم أعمق للواقع الإسلامي** . دمشق: دار القلم .

بلجون،كوثر (٢٠١٠). فاعلية نموذج (ويتلي)للتعليم المتمركز حول المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات المرحلة المتوسطة في مادة العلوم . **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،** ع ١٦٤، ١٠٩-١٥٧.

بني حمد ، علي (٢٠٠٦). **أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل والدافعية للتعلم بالحاسوب وبمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة اليرموك . إربد، الأردن.

البيهقي،أحمد (٢٠٠٨). **الجامع لشعب الإيمان** . الهند: الدار السلفية.

البورشيد، فؤاد وأحمد، محمد (٢٠٠٤).مدى تضمين القضايا المعاصرة محتوى مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.**مجلة العلوم التربوية والنفسية** ،م٥.ع١، ٢٤٢-٢٤٣.

توق،محي الدين وعدس،عبد الرحمن(١٩٨٤). **أساسيات علم النفس التربوي**. نيويورك: جون وايلي وأولاده.

جبر ،عصام (١٩٩٥). **القيم الاجتماعية المُتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي من الصف الخامس وحتى الصف العاشر في المملكة الأردنية الهاشمية** .رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

الجرادي ، ناجي (١٩٩٣). **تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية،** رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية .عمان، الأردن.

جروان ، فتحي (٢٠١٢). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** (ط٥). دار الفكر: عمان.

الجلاد ،ماجد (٢٠١٠). **تعلم القيم وتعليمها** (ط٣).عمان: دار المسيرة .

الجلاد، ماجد (٢٠٠٨). المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات . **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**،م٢٠.ع١+٢، ٣٦٧-٤٣٠.

الجلاد ، ماجد (٢٠٠٦). أثر استخدام خرائط المفاهيم الشرعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة التربية الإسلامية . **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، م١٨، ٦٠٧-٦٥٣.

الجلاد، ماجد (٢٠٠٣). **دراسات في التربية الإسلامية**.عمان: دار الرازي.

الجلاد ، ماجد (٢٠٠١). تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. **مجلة أبحاث اليرموك**،م١٧،ع ١، ٦٣-٨٣.

الجمالي، عبد الغني (٢٠٠٧). **دور المعلم في تنمية القيم الخُلُقية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية**. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة صنعاء. اليمن : صنعاء.

الجمل ، علي (١٩٩٦). **القيم ومناهج التاريخ الإسلامي -دراسة تربوية-** .القاهرة: عالم الكتب.

جوارنة،علي وأبو حلو، يعقوب (٢٠١١). تصميم برنامج تعليمي تعلمي في التربية الوطنية والمدنية على أساس مهارات التفكير الناقد والإبداعي وقياس أثر البرنامج في تنمية تلك المهارات . **مجلة دراسات للعلوم التربوية**. م٣٨،(ملحق(١)،٣٤١-٣٥٨.

جوارنه،علي (٢٠٠٨). **تطوير كتب التربية الوطنية والمدنية على أساس مهارتي التفكير الناقد والإبداعي وقياس أثر الكتب المطورة في تنمية تلك المهارات لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

حبيب، عمر (٢٠٠٥). **دراسة تحليلية لكتب المطالعة والإنشاء للمرحلة الثانوية التخصصية في ليبيا في ضوء قيم الأصالة والمعاصرة** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

حجازي، مصطفى (٢٠٠٠). **حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والدعوة الأصولية** . بيروت: المركز الثقافي العربي.

الحجازين،بشير (٢٠٠٢). **تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس لواء القصر**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الكرك، الأردن.

الحجيلي،عبد العزيز (٢٠٠٩). القيم التربوية الواردة في الرسوم الجدارية بمدارس مكة المكرمة . **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ،ع١٤٤، ٩٥-١٣٢.

الحربي، حنان (٢٠٠٧). **التحديات المعاصرة وعلاقتها في إبراز مظاهر الصراع القيمي في المجتمع الكويتي كما يراه طلبة جامعة الكويت**. أطروحة دكتوراه غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

الحسني،عوض (٢٠٠٧). **تنمية القيم الأخلاقية في المرحلة الثانوية من خلال الأنشطة غير الصفية، رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة أم القرى. مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

حسين، حسن (١٩٩٦). **العلاقة بين القيم الإسلامية وكل من سمة القلق، والقلق الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك ومدى تأثرها بعدد من المتغيرات** . رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة اليرموك. عمان، الأردن.

الحلاق ، علي (٢٠٠٥). **أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

حمادنه، أديب والمغيض، عمر(٢٠١١). القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية للصفين الأول والثاني من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية،** م١٩.ع٤٨٧،١-٥١٧.

حمدان، محمد (٢٠٠٥). تربية الناشئة في القرن العشرين. **المجلة العربية للتربية** ، م٢٥.ع ١، ٩-٤٣.

الحمداني، موفق والجادري،عدنان وقنديلجي،عامر وبني هاني،عبد الرزاق وأبو زينه،فريد(٢٠٠٦). **مناهج البحث العلمي** .عمان: مؤسسة الوراق.

الحوات، محمد (٢٠٠١). **العرب والعولمة: شجون الحاضر وغموض المستقبل** .القاهرة: مكتبة مدبولي.

الحياري ،حسن (١٩٩٤). **أسرار الوجود وانعكاساتها التربوية** .إربد: دارالأمل .

الحياصات،محمد (٢٠٠٥). **أثر طريقتي الأنشطة العلمية الاستقصائية والمنظم المتقدم في اكتساب مهارات حل المسائل الفيزيائية والتفكير الناقد وفهم المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة المرحلة الجامعية المتوسطة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

الخزندار،محمود (٢٠٠٤). **هذه أخلاقنا حين نكون مؤمنين حقاً** .الرياض : دار طيبة .

الخزيري،عادل (٢٠٠٢). **القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان** . رسالة ماجستير غير منشورة .الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

الخصاونة، خلود (٢٠٠٨). **أثر تدريس وحدات تعليمية مطورة من مبحث التربية الإسلامية على ضوء منظومة القيم التربوية في تحصيل طالبات المرحلة الثانوية في الأردن واتجاهاتهن نحو المبحث**. أطروحة دكتوراه منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

خضر، فخري (٢٠٠٦). **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**. عمان: دار المسيرة.

خطاطبه، عمر (٢٠٠١). **مدى توافر القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية في الصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

الخطيب البغدادي،أحمد (٢٠٠٣). **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع** (ط٢). بيروت: دار الكتب العلمية.

الخطيب ، سليمان (٢٠٠٦). **أثر تعليم وحدة تعليمية مطورة في مادة الثقافة الإسلامية قائمة على الاستقصاء التراكمي والتتابعي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن** . أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

خليفة، غازي (١٩٩٠). **تطوير مناهج الجغرافيا للمرحلة الثانوية في الأردن لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عين شمس. القاهرة ، مصر.

الخليفي، سبيكه (٢٠٠٠). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر .**مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر** ،ع ١٧، ١٣-٤٣.

الخوالدة، محمد والشوحة،أحمد (٢٠٠٥). القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للمرحلة الأساسية في الأردن . **مجلة دراسات للعلوم التربوية** ، م٣٣. ع ١، ١٣٨-١٧٥.

الخوالده، ناصر(٢٠٠٥). إسهام معلمي التربية الإسلامية في اكتساب طلبة التعليم الثانوي للقيم الاجتماعية بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة،**ع٢٢ ،٦٥-٩٥.

الخوالدة ، ناصر وهارون ، رمزي (٢٠٠٥). تحليل القيم الإسلامية المتضمنة في أناشيد رياض الأطفال في الأردن . **المجلة الأردنية للعلوم التربوية،**م١ .ع٤، ٢٦٥-٢٧٧.

الخوالده، محمد (٢٠٠٤). **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي** . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخوالدة، محمد (٢٠٠٢). **أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جرش** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

دحبور، صالح (٢٠٠٣). **تقييم كتاب العلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في ضوء مؤتمر التطوير التربوي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

الدليمي ، طه والهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٨)، **المناهج بين التقليد والتجديد : تخطيطاً وتقويماً وتطويراً**. عمان: دار أسامة.

دودين، ثريا (٢٠٠٧). **دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

الذنيبات، محمد (٢٠٠٨). **أثر إستراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن.**أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

رسلان، مصطفى وحماد،عبد الجليل (١٩٩٨). **طرق تدريس التربية الدينية الإسلامية**. القاهرة: دار الكتاب المصري.

الرشدان، عبد الله وجغنيني ، نعيم (١٩٩٤). **المدخل إلى التربية والتعليم** . عمان : دار الشروق.

الرشيد ، حمد (٢٠٠٠). بعض العوامل المرتبطة بالقيم التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت. **المجلة التربوية جامعة الكويت**، م١٤.ع ٥٦، ١٣-٦٣ .

الريماوي،محمد (٢٠٠٨). **في علم نفس الطفل**.عمان:دار الشروق.

زاهر، ضياء (١٩٩٤). **القيم في العملية التربوية** (ط٢). القاهرة:مركز الكتاب للنشر.

الزبن، فايق (٢٠٠٩). **تصميم برنامج تعليمي محوسب في مبحث التربية الإسلامية ودراسة أثره على دافعية التحصيل لدى طلبة الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحوه في المدارس الخاصة** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

الزبون،أحمد (٢٠١٠). منظومة القيم التي تعكسها البرامج الدينية في التلفزيون الأردني لدى عينة من الطلبة المراهقين في محافظة عجلون الأردنية.**مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية** ، م٢.ع٢، ١١٣-١٦٣.

الزحيلي، غسان (٢٠٠٢). **الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية التعلم (دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق)**. أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة دمشق. سوريا: دمشق.

الزعبي، إبراهيم (٢٠٠٣). **أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن** . أطروحة دكتوراه غير منشورة .جامعة عمان العربية للدراسات العليا . ا: عمان، الأردن.

الزعبي ، طلال والسلامات،" محمد خير" (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في منطقة السلط في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء. **المجلة التربوية جامعة الكويت** ، م٢٥.ج٢.ع٩٨، ٨٥-١٢٦.

الزغول ، عماد (٢٠٠١). **مبادئ علم النفس التربوي** (ط٢). عمان: دار المسيرة.

الزق، أحمد (٢٠٠٦) **.علم النفس** . عمان: دار وائل.

زهران،حامد (١٩٩٩). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة** (ط٥).القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (١٩٧٧). **علم النفس الاجتماعي** (ط٤).القاهرة : عالم الكتب.

زياد، محمود (٢٠٠٤). **العلاقة بين دافعية الإنجاز والمناخ الصفي لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس العربية الحكومية والخاصة في منطقة الناصرة** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

زيتون ، حسن (٢٠٠٤). **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس** (ط٢). القاهرة : عالم الكتب .

زيادات،ماهر (١٩٩٥). **العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها**.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

الزيود،ماجد (٢٠٠٤). **الصراع القيمي لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة وتصوراتهم لدرجة إسهام البيئة الجامعية فيه** .أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

سراج الدين،محمود (٢٠١١). **مهارات تدريس التربية الإسلامية**. عمان: دار أسامة.

السرور ، ناديا (٢٠٠٥). **تعليم التفكير في المنهج المدرسي** عمان : دار وائل.

سعادة،جودت وإبراهيم،عبد الله (٢٠٠٨).**المنهج المدرسي المعاصر**(٥).عمان: دار الفكر.

سعادة، جودت (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير الناقد** . عمان:دار الشروق.

سعادة ، جودت وإبراهيم ، عبد الله (١٩٩١). **المنهج المدرسي الفعال** . عمان: الأردن دار

سعادة ، مهند (٢٠٠٧). **أثر تنمية الدافعية الداخلية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الامتحان لدى طلاب الأول الثانوي الأدبي** ، رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الهاشمية . الزرقاء، الأردن.

سعيد ، سعاد (٢٠٠٦).**أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن** . أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

سلمان،خالد والخوالدة ، ناصر (٢٠٠٩). تحليل واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن . **مجلة دراسات في العلوم التربوية،** م٣٦ .(ملحق)،٢٥١-٢٦٦.

سليمان ، بشير والمهدي ، حسين (٢٠٠٩). دور التفكير الناقد المرشّد ونظم إدارة المساقات الرقمية المساعدة في تطوير تعليم الفيزياء الجامعية في دولة الإمارات العربية المتحدة . **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، ع٥، ٤٤٧-٤٦٣ .

سليمان،صابر (٢٠٠١). **دراسة لبعض الضغوط النفسية في ضوء الاتجاه الديني وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية** . أطروحة دكتوراه غير منشورة .جامعة عين شمس. القاهرة، مصر.

السليني، فراس (٢٠٠٦). **التفكير الناقد والإبداعي** . عمان : عالم الكتب.

سمور، قاسم ومساعدة،عبد الحميد (٢٠٠٠). العلاقة بين مستوى القيم الإسلامية والاضطراب النفسي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. **مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر** ،ع١٧، ١٠٥-١٣١.

السنافي، سامية (٢٠٠٨). معرفة معلمي الاجتماعيات لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها من وجهة نظرهم في منطقة حولي التعليمية الكويت. **مجلة دراسات للعلوم التربوية** ، م ٣٥ . ملحق،٦٨٤-٦٩٦.

شحاته، حسن (١٩٩٨). **تعليم الدين الإسلامي بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار العربية.

شحروري، عماد (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحة الثانوية في الأردن،** أطروحة دكتوراه غير منشورة . الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

الشحومي، محمد(٢٠١٠). أثر استخدام إستراتيجية قائمة على المحاكمة العقلية للقيم في تعلُّم القيم في مادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت. **المجلة التربوية،**م٢٤.ع٩٤ ،١٢٣-١٦٧ .

الشحومي ، محمد (٢٠٠٦). **مدى تضمن كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لقيم تساهم في معالجة السلوكات السلبية لطلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت** . رسالة ماجستيرغير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

الشرقي، محمد (٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات . **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، م ٦ .ع٢ ، ٩١-١١٦ .

الشريدة ، محمد (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

الشلول، أشرف (٢٠٠٣). **القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الفنية ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الأساسية العليا في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. عمان، الأردن.

الشمَّاس،عيسى (٢٠٠٥). تأثير الفضائيات التلفزيونية الأجنبية في الشباب "دراسة ميدانية على طلبة كلية التربية بجامعة دمشق". **مجلة جامعة دمشق**،م٢١.ع ٢، ١١- ٤٤ .

الشمري،هدى والساموك،سعدون (٢٠٠٦).**النظام الأخلاقي والتربية الإسلامية**.عمان:دار وائل .

شموط، نزار (٢٠٠٩). مستوى ممارسة طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الزرقاء وآبائهم للقيم دراسة - مقارنة- . **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** ،م ٢٣.ع ٣، ٦٢٣ - ٦٥٠.

شناق ، منال (٢٠٠٨). **قياس مستوى الدافعية الأكاديمية لطلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمعرفية**. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

الشهراني ، عبد الله (٢٠٠٧). **دراسة تحليلية لكتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ودرجة إكسابها للقيم الاجتماعية والأخلاقية للطلاب** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

الشوبكي ، يوسف (٢٠٠٢). **منظومة القيم المتضمنة في كتابي الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن.** رسالة ماجستيرغير منشورة.الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

الشوحة ، أحمد(٢٠٠٣). **القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للمرحلة الأساسية في الأردن** . رسالة ماجستيرغير منشورة . جامعة اليرموك . إربد، الأردن.

الشنقيطي ، أحمد (٢٠٠٨). **الأساليب النبوية لتنمية القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم في ضوء التحديات المعاصرة** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى.، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشيباني ، عمر (٢٠٠١). **علم النفس التربوي** .بنغازي : دار الكتب الوطنية.

صادق،آمال وأبوحطب،فؤاد (١٩٨٨). **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين** .القاهرة: مركز التنمية البشرية.

الصانع، أشرف (٢٠٠٨). **علاقة موقع الضبط وأنماط التعلم بدافعية التعلم الصفي في منطقة النقب،** رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا.: عمان، الأردن.

الصاوي، محمد وجيه (١٩٩٠). القيم الإسلامية المتضمنة في كتابي القراءة الإسلامية للصف الثالث الابتدائي في مصر وقطر . **حولية كلية التربية جامعة قطر**،م٧.ع٧ ، ٢٤٩- ٣٠١ .

صبحا، إبراهيم ونزال،شكري والخوالدة،ناصروالرعود،محمد وصومان،أحمد (٢٠٠٨). مدى اتجاه معلمي التربية الإسلامية نحو المفاهيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**،ع٣٣.ج١، ٣٢١ -٣٤٨ .

صرخوه، نادية (٢٠٠٦). **أثر إستراتيجية تدريسية بنائية قائمة على نموذج كاربلس في اكتساب المفاهيم البلاغية والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت** .أطروحة دكتوراه غير منشورة .جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

الصغير ، حصة (٢٠٠٧). مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة وتنمية مهارات التفكير الناقد لوسائل الإعلام. ٢٠١٢/١٠/٢١. متوفر على الموقع **http://www.altfker.com/vb/showthread.php?t=6238**.

صلاحين، علي (٢٠٠٣). **تقويم كتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي الشامل من وجهة نظر المعلمين والطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

الصمدي،خالد (٢٠٠٨). **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية**.الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو).

الصمدي، خالد (٢٠٠٣). **القيم في المناهج المدرسية** . الرباط : منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الايسيسكو).

الضبع، ثناء (٢٠٠٨). دور المعلم في تنمية قيم التلاميذ وتعزيز هويتهم في ضوء تحديات العصر.**مجلة دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان**،م١٤.ج١.ع٢، ٥٧- ٨٠.

العازمي، عواد (٢٠٠٨). **دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في دولة الكويت** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

عاشور، راتب (٢٠٠٦). منظومة القيم في كتب اللغة العربية لطلبة الصفوف الأربعة الأولى في الأردن بين عامي ١٩٩٠-٢٠٠٠. **مجلة دراسات للعلوم التربوية** ، م٣٣. ع١، ٢٢١ – ٢٤١ .

العايد ،حسن (٢٠٠٢). **المجتمع الأردني ما بعد العولمة** .عمان: دار وائل للنشر والتوزيع .

عبابنة، فادي (٢٠٠٤).**اعتقاد طلبة المرحلة الثانوية والجامعية بالقيم الإسلامية وممارستهم لها في محافظة المفرق** .رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق، الأردن.

عبد السلام،سامية (١٩٩٢). **القيم الأخلاقية**. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

عبد الحميد،أماني (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات الدراسات الإسلامية وتحسن اتجاهاتهن لقراءتها بالمملكة العربية السعودية.**مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ،ع١٦٥.ج٢.

العبد ،عامر (١٩٩٩). **درجة تركيز أسئلة كتابي الثقافة الإسلامية للصفين الأول والثاني الثانوي الشامل على مهارات التفكير عند الطلبة** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

العبد اللات ، سعاد (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بالمشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

عبد الله، رابعة(٢٠٠٩).التحديات التي يفرضها التغير في المعرفة وكيفية مواجهتها. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس،** ع٣٣.ج٤ ، ٣٥٣ -٥٩٧ .

عبيد، ادوارد (٢٠٠٤). **أثر إستراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء** . أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

العتوم ، عدنان والجراح ، عبد الناصر وبشارة، موفق (٢٠١١). **تنمية مهارات التفكير : نماذج نظرية وتطبيقات عملية** . عمان : دار المسيرة .

العتوم ، عدنان (٢٠٠٨). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق (٢)**.عمان : دار المسيرة .

عثامنة،وصلاح والقاعود، إبراهيم (٢٠٠٦). إستراتيجيات إثارة دافعية الطلبة للتعلم عند معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن . **مجلة دراسات للعلوم التربوية** ،م ٣٣. ع٢، ٢٩٣ - ٣٠٢ .

العجمي ، خالد (٢٠٠٢). **دراسة تحليلية للقيم في كتب التربية الإسلامية لصفوف المرحلة المتوسطة في دولة الكويت** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

العجمي ، عبد الله (٢٠٠٧). **درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للتقنيات التعليمية وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في دولة الكويت** . رسالة ماجستيرغير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

عدس، عبد الرحمن ، وتوق ، محي الدين (٢٠١٢). **المدخل إلى علم النفس** (ط٨). عمان: دار الفكر.

عدس ، عبد الرحمن و قطامي، يوسف (٢٠٠٣). **علم النفس التربوي** .عمان: دار الفكر.

عريان، سميرة (٢٠٠٩). استخدام مدخل توضيح القيم في تدريس وحدة مقترحة لتنمية بعض القيم لدى الطلاب معلمي الفلسفة وزيادة اتجاههم الإيجابي نحو مهنة التدريس . **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**،ع ١٥٠، ١٨٥ – ٢٤٤ .

العساف، جمال (٢٠٠٥).**أثر استخدام استراتيجيات توضيح القيم وتحليل القيم والنمو الخلقي في تنمية القيم لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ** . أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

العسقلاني،أحمد (٢٠٠٠). **فتح الباري شرح صحيح البخاري** (ط٣).(ج١٠). بيروت : دار الكتب العلمية.

عطية، عطية وآخرون (١٩٩١). **مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية الاجتماعية** .عمان: دار الفكر.

عطية ، عمر الفاروق (٢٠٠٢). **دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين "دارسة ارتقائية مقارنة"** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عين شمس . القاهرة، مصر.

عقل،محمود (٢٠٠١). **القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج** (ط٢).الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

علاونه ، عمر (٢٠٠٧). **أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستنداً إلى تصنيف بلوم للمستويات المعرفية العليا في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن** . أطروحة دكتوراه . غير منشورة. عمان، الأردن.

العلوان ، أحمد والعطيات، خالد (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية**،م١٨.ع٢ ، ٦٨٣ – ٧١٧ .

العلوان ، أحمد والغزو، ختام (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي أو ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة . **مجلة العلوم التربوية جامعة قطر** ، ع ١٣، ١١ – ٣٨ .

علي، أشرف (٢٠١٠). أثر استخدام التدريس التبادلي في تدريس الهندسة على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الهندسة لدى طلاب المرحلة الإعدادية وبقاء أثر تعلمهم . **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، ع ١٥٤ ، ١١١ – ١٧٣ .

العمري، فاروق (٢٠٠٨). **أثر استخدام إستراتيجيات فوق معرفية في تنمية كل من مهارة التفكير الناقد والتحصيل في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

العودات، تميم(٢٠٠٧). **تطوير كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في ضوء المعايير المتضمنة في رسالة عمان وأثر وحدات تعليمية في اكتساب المفاهيم لدى الطلبة واتجاهاتهم نحو المبحث** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

عوده، ميسون (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على الفنون الأدبية والأنشطة الفنية في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية الدافعية للإنجاز الرياضي لدى طالبات غرف المصادر في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة .جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان، الأردن.

العوهلي، خالد (٢٠٠٥). **أثر برنامج تدريبي محوسب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في التدريب في جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية.**أطروحة دكتوراه غير منشورة .الجامعة الأردنية .عمان، الأردن.

العويهان ، إبراهيم (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.** رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

العيادي، أحمد (٢٠٠١). **المرتكزات الأساسية في الثقافة الإسلامية** . العين : دار الكتاب الجامعي.

عياصرة،علي (٢٠٠٦). **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية** . عمان :دار الحامد .

العياصرة، وليد (٢٠١١). **التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي.** عمان : دار أسامة.

العياصرة ، وليد (٢٠١٠). **التربية الإسلامية وإستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية.** عمان : دار المسيرة .

العيسي، علي (٢٠٠٩). **تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة.** رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى . مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

غانم ، محمود (٢٠٠٤). **التفكير عند الأطفال** . عمان : دار الثقافة .

غباري،ثائر (٢٠٠٨).**الدافعية النظرية والتطبيق** . عمان : دار المسيرة .

غباري، ثائر و أبو شعيرة، خالد (٢٠٠٩). درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية العامة في محافظة إربد لإستراتيجيات استثارة دافع حب الاستطلاع من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة دراسات في العلوم التربوية،** م٣٦،(ملحق)،٣٩٨-٤١١.

الغزالي،أبو حامد (٢٠٠٤).**إحياء علوم الدين.** القاهرة: دار الآفاق العربية.

غنيم ، خولة (٢٠٠٥). **أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية** أطروحة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

غنيمات،مصطفى (٢٠٠٨). القيم الغربية المعاصرة من منظور فلسفي (دراسة تقويمية في ضوء الإسلام). **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية،** م٢٠، ٣٧٩ – ٤٢٠ .

الغويري ، مها (٢٠٠٦). **قيم التسامح المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في الأردن ودرجة وعي معلمي التربية الإسلامية بها** . رسالة ماجستيرغير منشورة.الجامعة الهاشمية . الزرقاء، الأردن.

فرحان ، اسحاق ومرعي، توفيق (١٩٨٨). اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها البيهقي. **مجلة أبحاث اليرموك** ، م٤. ع٢ ، ٩٧ – ١٣٦ .

الفريحات، تهاني (١٩٩٨). **مستوى الاعتقاد لمنظومة القيم التربوية الإسلامية ودرجة ممارستها لدى طالبات الجامعات الحكومية في الأردن،** رسالة ماجستيرغير منشورة . جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

القرارعة، أحمد (٢٠٠٣). **أثر استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في التحصيل العلمي والدافعية للتعلم في مادة الكيمياء لدى الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل للصف التاسع الأساسي** . أطروحة دكتوراه غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

القرشي، فايز (٢٠٠٩). **القيم المتضمنة في مقرر الحديث للصف الثالث المتوسط ومدى تعزيز المقرر لهذه القيم** ، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة أم القرى . مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

قزاقزة، سليمان (١٩٩٧).**أسس تصميم المناهج في ضوء التربية الإسلامية** ، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

القضاة،شرف وآخرون (٢٠٠٦). **محاضرات في الثقافة الإسلامية (ط٣)**. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع .

القضـاة ،محمـد (٢٠١٢). أثـر مشـاهدة المحطـات الفضـائية الأجنبيـة علـى السـلوك للشـباب الجـامعي (دراسة ميدانية على طلبة جامعة قطر). **مجلة دراسات للعلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة** ،م٣٩.ع١، ٧٧- ٩١ .

قطامي ، نايفه (٢٠٠٥). **تعليم التفكير للأطفال** . عمان : دار الفكر.

قطامي،نايفه (١٩٩٤). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة. **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية**،م٢١أ.ع٤، ٧ – ٣٧ .

قطامي ، يوسف، وقطامي ، نايفه (٢٠٠١). **سيكولوجية التدريس** ،عمان : دار الشروق.

قطامي ، يوسف وقطامي، نايفه (٢٠٠١). **سيكولوجية التعلم الصفي** . عمان: دار الشروق .

قطامي ، يوسف (٢٠٠٥). **علم النفس التربوي والتفكير** . عمان : دار حنين .

قطامي ، يوسف (١٩٩٣). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان . **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية** ، م٢٠أ.ع٢ ، ٢٣٢ – ٢٦٨ .

القـواس، محمـد (٢٠٠٧). **أثـر اسـتخدام التغذيـة الراجعـة فـي تـدريس الرياضـيات علـى التحصـيل والدافعية للتعلم** .رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عدن .عدن، اليمن.

القيسي، مروان (١٩٩٨). الدافعية النفسية في العقيدة الإسلامية .**مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**،م١٠، ٨٩ - ١١١.

القيسي، مروان (١٩٩٥). المنظومة القيمية الإسلامية كما تحددت في القرآن والسنة الشريفة. **مجلة دراسات للعلوم الإنسانية** ، م٢٢أ.ع ٦ ، ١١٠ – ١٣٤ .

الكسـواني، عبـد الله (٢٠٠٧).**المـوجز فـي حسـنات ومسـاوئ الأخـلاق فـي الإسـلام وأثرهـا علـى الأمة**.عمان: عبد الله إسماعيل الكسواني.

الكفاوين، عطاف والعبداللات، سعاد (٢٠٠٩). الدافعية الذاتية السائدة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياس ريس.**مجلة دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان** ،م١٥.ج١.ع٣، ٦٣ – ٨١ .

الكناني، ممدوح والكندري، أحمد(٢٠٠٥). **سيكولوجية التعلم وأنمـاط التعليم** (ط٣). الكويت: مكتبة الفلاح.

كنعان،أحمد (٢٠٠٨). الأساليب المقترحة لتحصين الشباب العربي ضد التيارات المعادية . **مجلة جامعة دمشق** ،م٢٤.ع ١+٢، ٢٤٩ – ٢٩٤ .

اللقاني،أحمد وفارعة، محمد (٢٠٠١). **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل** . القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، أحمد (١٩٨٢). **المناهج بين النظرية والتطبيق**.القاهرة: عالم الكتب.

المالكي،عبد الرحمن (٢٠١٠). القيم الصفية في درس التربية الإسلامية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية.**مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية** ،م٢. ع ١ ، ٣٤٠ – ٣٩٠ .

المباشر، زكريا (٢٠٠٩).**أثر استخدام إستراتيجية التعلم المُختلِط على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية ودافعية الإنجاز لديهم في المدارس الخاصة**.أطروحة دكتوراه غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمان، الأردن.

محفوظ ، محمد (١٩٧٧). **تربية المراهق في المدرسة الإسلامية** (ط٢).القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المحلاوي، رمضان (٢٠٠٦). **من أخلاق الإسلام** . القاهرة: مركز الكتاب.

محمود، صلاح (٢٠٠٥). **تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات** . القاهرة : عالم الكتب.

المخلافي، نبيل (١٩٩٥). **العلاقة بين السلوك العدواني والقيم ومدى تأثيرها بعدد من المتغيرات الديمغرافية**. رسالة ماجستيرغير منشورة .جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

مرتجى ، عاهد (٢٠٠٤). **مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزة** . رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة الأزهر. غزة، فلسطين.

مرعي،توفيق والحيلة ، محمد (٢٠١١). **طرائق التدريس العامة** (ط٥). عمان: دار المسيرة.

مرعي ، توفيق وبلقيس، أحمد (١٩٨٢). **الميسر في علم النفس الاجتماعي**. عمان: دار الفرقان.

المساد، إبراهيم (١٩٩٧). **معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها**. رسالة ماجستيرغير منشورة.جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

مطالقة،أحلام والعودات،ميسر(٢٠١٠). القيم الاجتماعية المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية ومناهج التربية الوطنية في الأردن . **مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب** ،م٧. ع ١، ٢٠٣ – ٢٢٦ .

مطاوع، إبراهيم (١٩٩١).**أصول التربية (ط٦)**،القاهرة: المكتب المصري الحديث.

معوض،ليلى (٢٠٠٩).إعادة بناء وحدة في مادة البيولوجي للصف الأول الثانوي في ضوء المستحدثات البيوتكنولوجية ووفقاً لنموج التعلم البنائي . وفاعليتها في تنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو دراسة البيولوجي لدى الطلاب. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع١٤٢، ١٠١ – ١٥٤ .

المليجي،يعقوب(٢٠٠٣). **الأخلاق في الإسلام**.الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية.

منصور، تحسين (٢٠٠٢). الفضائيات الأجنبية : استخداماتها وتأثيراتها المحتملة على الشباب الأردني (شباب جامعة اليرموك نموذجاً) . **مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية** ، م٢٩.ع٢، ٤٧٠ – ٤٨٥ .

منصور ، هدى وطلافحة، حامد(٢٠٠٩). منظومة القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن . **مجلة دراسات للعلوم التربوية**، م٣٦.ع١، ٤٦ -٧٠ .

منصور، هدى، (٢٠٠٦). **منظومة القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

مؤتمر جامعة الزرقاء الأهلية (٢٠٠٤). **الشباب الجامعي ثقافته وقيمه في عالم متغير** من ٢٧-٢٩ تموز، الأردن.

مؤتمر جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون (١٩٩٩). **القيم والتربية وعالم متغير** من ٢٧-٢٩ تموز. الأردن.

الناجي،حسن والرواجفة،ذياب(٢٠٠٢). دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن . **مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة**،ع ١٩، ٣- ٣٤ .

نافع ، حمدي (٢٠١١). **مدخل إلى الثقافة الإسلامية وتحدياتها المُعاصرة** .الشارقة: مكتبة الآفاق المشرقة.

النبهان ، محمد (١٩٧٤). **مبادئ الثقافة الإسلامية**. الكويت : دار البحوث العلمية.

النجدي، أحمد وعبد الهادي، منى وراشد ، علي (٢٠٠٣). **تدريس العلوم في العالم المعاصر : اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية مهارات التفكير الناقد والنظرية البنائية**. القاهرة : دار الفكر العربي.

نجم، عبود (٢٠٠٠). **أخلاقيات الإدارة في عالم متغير**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

النجيلي، عبد القادر (٢٠٠٠). **القيم الاجتماعية المتضمنة في كتابي التربية والثقافة الإسلامية للصفين الأول والثاني ثانوي الشامل في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

الندوي،أبو الحسن (١٩٩٩).**روائع إقبال** . دمشق: دار القلم.

نشواتي ، عبد المجيد (١٩٩٨). **علم النفس التربوي (ط٩)**. بيروت: الرسالة.

نوفل، محمد وأبو عواد، فريال (٢٠١١). **علم النفس التربوي** . عمان: دار المسيرة.

هندي، صالح (١٩٩٣).دراسات في الثقافة الإسلامية (ط٩). عمان : دار الفكر.

الهويدي ، زيد (٢٠٠٢). **التدريس الفعال** . العين: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). **النتاجات العامة لكتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي** . الأردن : إدارة المناهج والكتب المدرسية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). **دليل المعلم لمبحث الثقافة الإسلامية (المستوى الأول والثاني)**. الأردن : إدارة المناهج والكتب المدرسية .

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠). **رسالة المعلم** . الأردن . ع ١+٢. م ٤٠ ، ٧٨ – ٨٩ .

وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨). **المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي** . رسالة المعلم ، ع٣+٤.م٢٩، ٦٥-٦٧.

وطفة،علي، ومحمد ،العبد الغفور(٢٠٠٣).الثقافة العربية والإسلامية آراء وتحديات العولمة وفرصها: آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت . **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.ع ٤١، ١٠١-١٥٧.

يالجن،مقداد (١٩٧٧). **التربية الأخلاقية الإسلامية**. القاهرة : مكتبة الخانجي.

يوسف، عصام (٢٠٠٣). **المختصر في علم النفس التربوي**. عمان : دارالفكر

قائمة المراجع الأجنبية

Andrews, V.& Martin, D .(1995) Values Education in Elementary School : A Practical Application of Research. Paper Presented To The **Moral Education**, SIG At The Annual Meeting Of Educational Research Association

Baker, S.(2004), Intrinsic, Extrinsic, and Motivational orientations : their role in university adjustment, stress, well-being and subsequent academic performance**. Current Psychology: Developmental, Learning, Personality Social,** 3,189-202.

Beck, R.(2000). **Motivation : Theories and Principles**. 5thed**,**Upper Saddle River, Pearson Education.

Beyer, K.(1987). **Practical strategies for the Teaching of Thinking.** Boston, Allyn and Baconinc.

Brewster, C. & Fager, J.(2000). **Increasing Student Engagement and Motivation : From Time – on- Task to Homework**. Washington: North west Regional Educational Laboratory.

Brophy, J. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn . **Educational Leadership**.45(2),40-48.

Burke, D.(1995). Connecting Content and Motivation : Educations Missing Link . **Peabody Journal of Education**, 70(2), 66-81.

Chiodo, J. & Sai, M.(1997). Secondary school teachers, perspectives of teaching Critical thinking in social studies classes in the Republic of China .**The Journal of Social Studies Review**,21(2).

Cotton, K.(2001). Teaching Thinking Skills School Improvement Research Series **.**from: http**://www.nwrel.org/scpd/sris/6/ cu11.html**.

Fitzgerald, S.; Yoo, L. & Hart. R. (2002). Effectiveness of the Responsible Social Values Program for 6th grade students in one rural school district. **Psychological Reports**, 91(3), 1129-1132.

Funderstanding. (2001). Neuroscience.

From : **http://www.funderstanding.com/ neuroscience.html.**

Good ,T. & Brophy J. (1990). **Looking in classroom**, Harper and Row: New York.

Hager, P.; Sleet, R.; Logan, P & Hooper, M.(2003). Teaching Critical Thinking in Undergraduate Science Courses .**Science & Education**, 12,303-313.

Keller, J.(2008). First Principle of Motivation to learn E-Learning. **Distance Education**, 29(2), 175-185.

Lapman, M. (1988). Critical Thinking what can it be? **Education Leadership**, 96(1) , 38-43.

Laster, C. (1993). **The Influence of psychosocial factors and TV exposure on the drinking behavior of adolescent**, EL : Florida State University.

Martin, M. (2000). **Cognitive load , while learning with agrapical.**

Martorella, P.,(1996).**Teaching social studies middle and secondary schools** . Prentice-Hall,Inc.Engleeood cliffs,N.J

Mathios, K.(1999). A Report about teaching critical thinking skills for 8th grade students in some American schools. **DAI**,63(5):372-A.

Petri, H., & Grovern,J. (2004). **Motivation: Theory, Research and Application**. Thomson-Wadsworth, Australia.

Pintrich, P., & Scunk, D.(2002**). Motivation in education, theory**, **research, and, application**. Upper saddle River,N.J : printrich hall.

Rodríguez, M., et al., (2011). Moral Education and Improvement of Coexistence in Secondary Education (12-16 Years) in Spain. **US-China Education Review**, 8(1), 98-102.

Rokeach, M., (1973). The nature Of Human Values**. University of Nebraska**, pp.13-33.

Ruland, J..(2000). Relationship Of Classroom Environment To Growth In Critical Thinking Ability Of First Year College Students. **Dissertation Abstract International**. 60(8), 745-A.

Santrock, J.(2003). **Psychology**. Boston : Mc Graw Hill.

Scriven, M.,(1996). Defining Critical Thinking, A draft statement for National Council for Excellence in Critical Thinking .Retrieved 10 Aug 2012. from: **http://www.kcmetro.com.us/Longview/ ctac/ definitions.htm.**

Smith, B.,(1983). Instruction for critical thinking ,**The Social Studies**,74(5).P 13.

Smith, D .(1988). **Instructions for Critical thinking skills The social studies** .74(5), 211-.

Smith, R., & Shertanin, P.,(1994).**Values clarification**, Phi Delta kappa.

Solso, R.(1998). **Cognitive Psychology**,(5th ed). Allyn And Bacon. Inc, U.S.A.

Steven, R.(2003). **Cognitive Psychology**,(3rd ed), Thomson Wads worth, Australia,

Stevens, J. & Goldberg, D.(2001). **For the Learner s Sake: Brain- Based Instruction for the (21st) Gentury**. Arizona, Zephy.

Tsai, M. (1996). Secondary school teacher perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of china (Taiwan).**Dissertation Abstract International**. 57(2),P:569.

Wang, H., and Walberg, H. (1984),Toward a knowledge based for School Learning .**Review of Educational Research**, 63(3), 249-294.

Watson, G. and. Glaser, E.(1991).**The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal**. New York Harcourt, Brace, Jovanich.

Woolfolk, A..(2001). **Educational Psychology**. (8th ed) .Boston: Allyn and Bacon.

Yigitter, S. & Ocal. A. (2010)**.** Value Tendency of 6th Grade Elementary School Students. **Selcuk University Social Sciences Institute Journal**. 24, 407-416.

الملاحِق

ملحق (١)

المدارس الثانوية التابعة لمديرية عمان الثانية / لواء الجامعة التي تم مقابلة مدرائها أو مساعديهم ، ومقابلة المرشدين و(٢) من الطلبة فيها.

الرقم	اسم المدرسة
١-	مدرسة ابن عباس الثانوية للبنين.
٢-	مدرسة رشيد طليع الثانوية للبنين.
٣-	مدرسة محمد الشريقي الثانوية للبنين.
٤-	مدرسة الأميرة بسمة الثانوية للبنات.
٥-	مدرسة خلدا الثانوية للبنات.
٦-	مدرسة ضاحية الرشيد الثانوية للبنات.
٧-	مدرسة تلاع العلي الثانوية للبنات.

ملحق (٢)

المحكمون الذين شاركوا في تحكيم قائمة القيم الأخلاقية

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	دكتوراه/ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د سامي ملحم	دكتوراه/ علم نفس تربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
د. علي أبو يحيى	دكتوراه / شريعة	الجامعة الأردنية
د. إبراهيم حماد	دكتوراه/ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	الجامعة الأردنية
د.بشار ملكاوي	دكتوراه / حقوق	الجامعة الأردنية
د. أحمد الكيلاني	دكتوراه / مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	العلوم الإسلامية
د.فايز المحاميد	دكتوراه / إرشاد	جامعة النجاح
أحمد الجواودة	ماجستير / إرشاد أسري	مدرسة الجزيرة / التعليم الخاص
إيمان عثامنة	ماجستير/ إرشاد	مدرسة الرواد/ التعليم الخاص
غيث الزعبي	بكالوريوس / علم نفس	ذوقان الهنداوي/ عمان الثانية/ لواء الجامعة
عبد الناصر حشمة	ماجستير / مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	مشرف تربية إسلامية / عمان الثانية/ لواء الجامعة.
شاهر الكسبه	بكالوريوس / شريعة و دبلوم تربية	مدير / مدرسة ابن عباس الثانوية/ عمان الثانية/ لواء الجامعة.
منذر مازن	دكتوراه/ تفسير	مدرسة رشيد اطليع الثانوية /عمان الثانية/ لواء الجامعة

ملحق (٣)

الوحدة التعليمية بصورتها النهائية

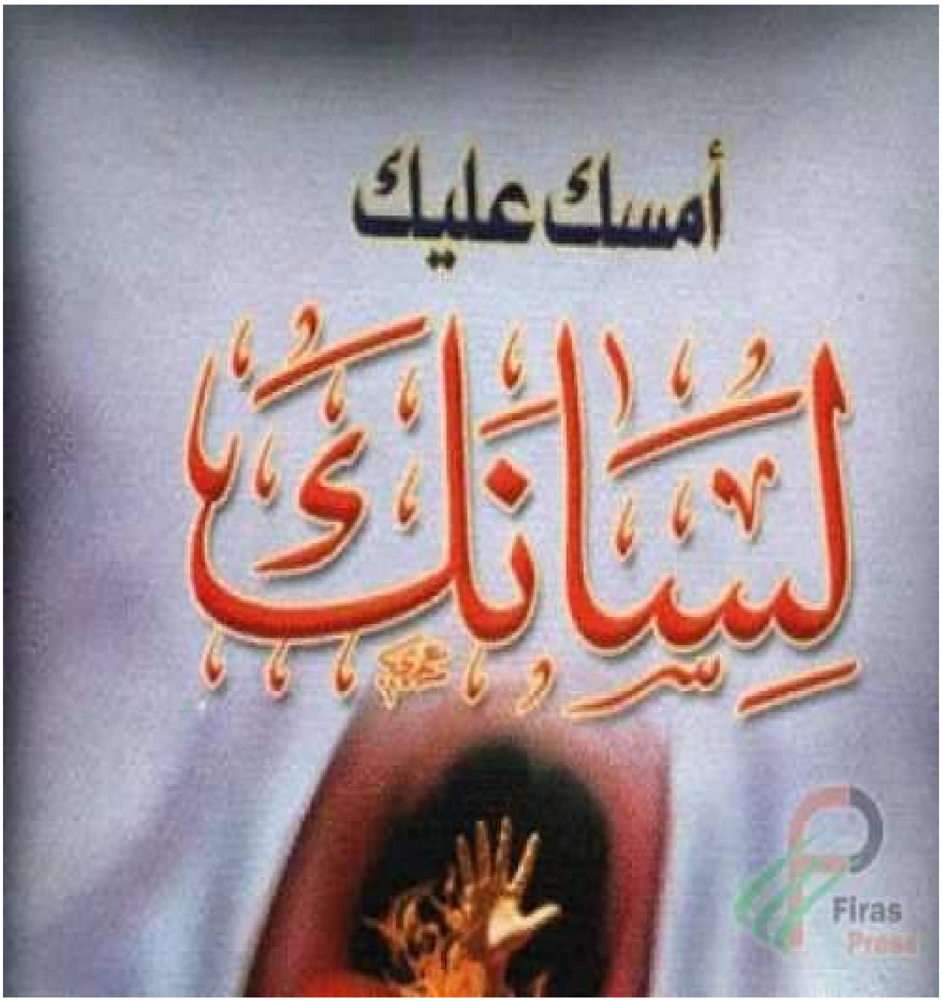
وحدة الأَخْلاق الإسلاميَّة



النتاجات الخاصة للوحدة

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون قادراً على:

- توضيح مفهوم كل من العِفَّة ،التَّقليد الأعمى ، الصَّداقة ،الاستقامة .
- الحرص على عفة جوارحه من سمع وبصر ولسان .
- البر بوالديه بمعاملتهما بالحسنى بالقول والعمل.
- توضيح أثر العِفَّة في حياة الفرد والمُجتمع .
- استنتاج دور التَّقليد الأعمى في تبعية الشَّخصية الإسلاميَّة وهدم المجتمع الإسلامي.
- اختيار صَديقه وفق صفات ومعايير الإسلام .
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عرض الأفكار الرئيسة لبعض دروس الوحدة.
- مناقشة بعض القضايا ذات الصلة كدعوات تحرير المرأة ، حرية العلاقات الجنسية.
- الالتزام بالآداب والأخلاق الإسلاميَّة .
- الابتعاد عن الأقوال والأفعال السيئة في حياته اليوميَّة .
- استشعار دور الأخلاق في حفظ إنسانية الفرد والمجتمع .
- كتابة تقاريرَ عن موضوعات ذات علاقة بدروس الوحدة .
- إبداء رأيه في القضايا ذات الصلة بدروس الوحدة.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إثراء بعض القضايا المتعلقة بالموضوعات المقررة .


أمسك عليك
لسانك

الدرس الأول

العِفَّة (١)

النتاجات الخاصة للدرس

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- توضيح المقصود بكل من العِفة،الفُحشْ، اللَّعن، الخوض في الأمور الباطلة.
- ذكر دليلاً شرعياً على تحريم السبِّ والشتم.
- تعليل سبب تحريم اللَّعن في الإسلام.
- الحرص على حفظ لسانه من الفحش والسَّب.
- كتابة تقرير عن بعض آفات اللّسان المنتشرة في المجتمع بما لا يزيد عن صفحتين.

اقرأ النص (المُستوحَى من حديث نبوي شريف) ثم أجب عما يأتي:

"ذهب ثلاثةُ رجالٍ في سفر، وفي الطريق دخلوا غاراً في جبل، فسقطت منه صخرةٌ كبيرة سدَّت باب الغار، ولم يَستطع الثلاثة أن يُحركوا تلك الصَّخرة الكبيرة، وأيقنوا بالهلاك، فأشار أحدهم بأن يدعو كل واحد منهم بأفضل عمل قام به لله عسى الله أن يفرج عنهم ماهم فيه ،وأخذ كل واحد منهم يدعو ربه أن ينجيهم ويفرج عنهم ما هم فيه، فدعا الأول وذكر عملاً صالحاً ودعا الثاني وذكر عملاً صالحاً آخر، أما الثالث فقد كانت له ابنة عم وكان يحبُّها حُبًّا شديدًا وكان يدعوها إلى معصية الله لكنها كانت ترفض ،حتى مرت بها أزمة مالية فجاءته تطلب منه المال، فقال: لا أعطيك حتى تُخلّي بيني وبينِك ،فتركته وذهبت إلى مكان آخر تطلب منه المال فلم تجد من يعطيها ،فذهبت إلى ابن عمها، وعندما اقترب منها قالت: له اتَّق الله فعاد الرجل إلى صوابه ورشده وأعطاها المال واستغفر الله ،ودعا أن يُزيل الله الصخرة من باب الغار ؛لأن عمله كان خالصًا لوجهه الكريم ،فاستجاب الله دعاءهُ ودعاء أصحابه، وتحركت الصخرة ،وخرج الثلاثة ونجاهم الله ُمن الموتِ في الغار.

لماذا انتهى الرجل الثالث عن فعل الفاحشة ؟

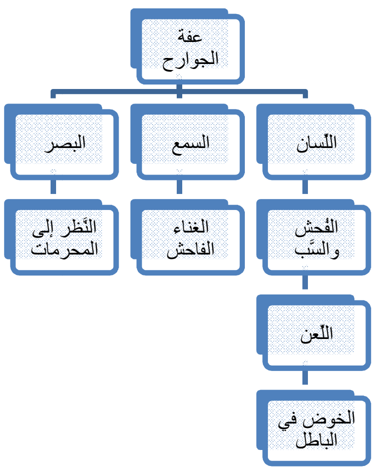
ما الخُلق الذي يمكن أن تطلقه على تصرف هذا الرجل؟

مفهوم العِفَّة

البُعد عن المحرمات وتجنُّب الفاحشة وإشباع الشَّهوات وفق شريعة الله تعالى .

وللعِفَّة صور متعددة منها: عِفَّةُ الجوارح ومن هذه الجوارح ، اللّسان والبصر والسَّمع .

من صور عفة الجوارح



أولا : عفة اللّسان

اللّسان من نعم الله العظيمة ولطائف صنعه العجيبة؛ فإنه صغيرٌ حجمه عظيمٌ طاعته وجُرمه ، وهو الحدُّ الفاصلِ بين الإيمان والكفر، فلا يتبين إيمان العبد إلا بشهادة اللّسان، وبه يتصل بالآخرين، فاللّسان سلاح ذو حدين، من أحسن استخدامه واستغله في مرضاة الله تعالى كالذكر والتسبيح وتلاوة القرآن وإصلاح ذات البين وغيرها من الفضائل كان له نجاة يوم القيامة ،ومن كان غير ذلك فاشتغل بلسانه في غضب الله تعالى وسخطه كان سببًا لدخوله جهنَّم .

ماالتعميم الذي يمكن التوصل إليه من خلال قراءة الحديث النبوي الآتي ؟

عن أنس ابن مالك - رضي الله عنه - قال النبيﷺ " لا يَسْتَقِيمُ إيمَانُ عَبْدٍ حَتَّى يَسْتَقِيمَ قَلْبُهُ، وَلاَ يَسْتَقِيمُ قَلْبُهُ حَتَّى يَسْتَقِيمَ لِسَانُهُ "[١]

دليل مشروعية حفظ اللّسان

قال النبي ﷺ لمعاذ بن جبل -رضي الله عنه - حينما أوصاه :"كفَّ عليك هذا " وأشار النبيَّ ﷺ إلى لسانه فقال معاذ: وَإِنَّا لَمُؤَاخَذُونَ بِمَا نَتَكَلَّمُ بِهِ ؟ فقال النبي ﷺ " ثَكِلَتْكَ أُمُّكَ يَا مُعَاذُ وَهَلْ يُكِبُّ النَّاسَ عَلَى وُجُوهِهِمْ فِي النَّارِ إِلَّا حَصَائِدُ أَلْسِنَتِهِمْ"[٢] وإنَّ من حصائدِ الألسن التي تُورد الإنسان موارد الهلاك آفات لا بد لمن أراد أن يتجنب النَّار أن يبتعدَ عنها، ومن هذه الآفات :

أولا: الفُحش والسَّبُ

والفُحش :هو التعبير عن الأمور المُستقبحةِ بالعباراتِ الصَّريحة ،وأكثر ذلك ما يجري في ألفاظِ الجماع، وما يتعلق به كالمزاح الرخيص المُتعلق بالجنس ،أو المزاح المتعلق بالعورات بأن يسميها بمسمياتها،والتصريح بهذه الألفاظ في الأنديةِ ومجالس الرُّفقاء وغيرهما.

ومن أعظم الكبائر سبُّ الذات الإلهية تعظيم الله سبحانه وتعالى وتنزيهه أساس العقيدة الإسلامية ومرتكزها، ومن أوجب الواجبات على المسلم ، وشتم الذات الإلهية وسبُّ الدِّين جريمة كبيرة بإجماع المسلمين، تُحبط ثواب الأعمال وتُخرج فاعلها من الملة، سواء كان مازحًا أو جادًّا أو مستهزئًا؛ لقوله تعالى: (وَلَئِن سَأَلْتَهُمْ لَيَقُولُنَّ إِنَّمَا كُنَّا نَخُوضُ وَنَلْعَبُ ۚ قُلْ أَبِاللَّهِ وَآيَاتِهِ

---

١ - رواه الإمام أحمد في مسنده

٢ -رواه الترمذي/ كتاب الإيمان / باب ماجاء في حرمة الصلاة

وَرَسُولِهِۦ كُنتُمۡ تَسۡتَهۡزِءُونَ ۝٦٥ لَا تَعۡتَذِرُواْ قَدۡ كَفَرۡتُم بَعۡدَ إِيمَٰنِكُمۡۚ)(٣)، وعلى من فعل ذلك أن

يستغفر الله تعالى فورًا ويتوب إليه ويرجع إلى الإسلام بالنطق بالشهادتين.كما يُعد سب الوالدين كبيرة من الكبائر، وقد بين الرسول ﷺ أنَّ من الكبائر أن يسب الرجل والديه ، فقد قال ﷺ " مِنَ الْكَبَائِرِ شَتْمُ الرَّجُلِ وَالِدَيْهِ "، قالُوا : يَا رَسُولَ اللَّهِ ، وَهَلْ يَشْتِمُ الرَّجُلُ وَالِدَيْهِ ؟ قَالَ : " نَعَمْ ، يَسُبُّ أَبَا الرَّجُلِ فَيَسُبُّ أَبَاهُ ، وَيَسُبُّ أُمَّهُ فَيَسُبُّ أُمَّهُ " (٤)

فعلى من ارتكب هذه الكبيرة أن يبادر بالتوبة إلى الله تعالى وأن يكثر من بر والديه بالمعاملة الحسنى واحترامهما كفض صوته أمامهما، وأن يطيعهما بالمعروف ولا يسيء لهما بالقول أو الفعل ، بل أن يباشر بخدمتهما بنفسه .

ثانيا : اللّعنُ

ومن الظواهر السلبيةِ التي نجدها في أوساط الشبابِ ظاهرةُ اللعنِّ ، فيلعنُ الأفرادُ بعضَهم بعضًا على سبيل الجدِّ ، أوتعبيرًا عن الغضب أحيانا، أو على سبيل المزاح واستثارة للمرح أحيانا أخرى دون انتباه لخطُورةِ هذا الفعل الذي يقوم به، فإنَّ هذا التَّساهلِ في إيقاع اللّعن واستخدامه وسيلة للتَّشفي وإزالة الغيظ لدى ظهور بعض المشكلات العارضة ِأو الخلافات التافهةِ إنّما يدل على الجهل البالغ بخطورةِ اللّعن .

مفهوم اللَّعن

اللّعنُ بالمفهوم الشَّرعي هو الطردُ والإبعاد من رحمة الله تعالى .

أما بالمعنى العُرفي فيُقصد به : التَّعبير عن السَّبِّ والشَّتم باللَّعن.

دليل تحريم اللّعن

عن أبي الدرداء - رضي الله عنه- قال : قال رسول الله ﷺ " إِنَّ الْعَبْدَ إِذَا لَعَنَ شَيْئًا صَعِدَتِ اللَّعْنَةُ إِلَى السَّمَاءِ فَتُغْلَقُ أَبْوَابُ السَّمَاءِ دُونَهَا ، ثُمَّ تَهْبِطُ إِلَى الأَرْضِ فَتُغْلَقُ أَبْوَابُهَا دُونَهَا ، ثُمَّ تَأْخُذُ يَمِينًا وَشِمَالا ، فَإِذَا لَمْ تَجِدْ مَسَاغًا(٥) رَجَعَتْ إِلَى قَائِلِهَا"(٦)

٣- التوبة 65-66

٤- رواه مسلم / كتاب الإيمان/ باب كون الشرك أقبح الذنوب وبيان أعظمها بعده

٥ - طريقا

وسببُ تحريم اللّعن ؛لأنه طردٌ من رحمةِ الله تعالى، وهذا أمرٌ إلهي لا ينبغي لأحد أن يباشره؛ لأنه تدخل في خصائص ألوهية الله تعالى ، فأنت عندما تلعنُ شخصًا فكأنما تحكم عليه بالطرد من رحمةِ الله تعالى وذلك أمرٌ ليسَ لك، ولا علم لك ولا لأحد.

حالاتُ إيقاع اللّعن

لا يجوز إيقاعُ اللعن إلا في حالات خاصة منها

- من أوقعه الله تعالى ورسوله - صلى الله عليه وسلم - على الكفَّار كأبي لهب .
- من وقع اللّعن عليهم على صيغة التَّعميم مثل قولهِ تعالى (أَلَا لَعۡنَةُ ٱللَّهِ عَلَى ٱلظَّـٰلِمِينَ)[(٧)]أمَّا

بصيغة التَّعيين، فلا يجوز أن تلعنَ شخصًا حتى لو كان كافرًا لأنك لا تعلم هل سيموتُ على كفرهِ أم لا ؟وهذا لا سبيل إلى معرفته في حياته ، كما أنَّ لعنته قد تؤدي به إلى أن يقوم بسبِّ الدين الإسلامي كما قال الله تعالى (وَلا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ)(٨)

برأيك

إذا كان اللّعن هو الطرد من رحمة الله تعالى، وإذا كان أبو لهب ملعون فماذا يعني ذلك ؟

ثالثا :الخوض في الأمور الباطلةِ

وهو الكلامُ عن المعاصي مثل الغيبةِ والنميمةِ والحكاية عن أحوال الفتياتِ، ومقامات المُحبين والعشّاق وحكايات المُغنينَ وآخر الألبوماتِ والحديث عن الأفلامِ والمسلسلاتِ فإن كل ذلك من الخوض في الباطل .

دليل التَّحريم

قال الله تعالى (وَكُنَّا نَخُوضُ مَعَ ٱلۡخَآئِضِينَ) [(٩)]

---

٦ -رواه أبو داود/كتاب الأدب/ باب في اللّعن

٧ - هود ١٨

٨ - الأنعام ١٠٨

٩ -المدّثر ٤٥

نشاط

من خلال الحديث الآتي وضِّح علاقته بمعصية قذف المحصنات :

قال رسولُ الله ﷺ " إنَّ الرَّجُلَ لَيَتَكَلَّمُ بِالْكَلِمَةِ مِنْ رِضْوَانِ اللَّهِ مَا يَظُنُّ أَنْ تَبْلُغَ مَا بَلَغَتْ فَيَكْتُبُ اللَّهُ لَهُ بِهَا رِضْوَانَهُ إِلَى يَوْمِ يَلْقَاهُ ، وَإِنَّ أَحَدَكُم لَيَتَكَلَّمُ بِالْكَلِمَةِ مِنْ سَخَطِ اللَّهِ مَا يَظُنُّ أَنْ تَبْلُغَ مَا بَلَغَتْ فَيَكْتُبُ اللَّهُ عَلَيْهِ بِهَا سَخَطَهُ إِلَى يَوْمِ يَلْقَاه "(١٠)

وأخطرُ أنواع الخوض هو الخوض بأعراض الناس والوقوع في كبيرة القذف ،وهو الاتّهامُ بالفاحشةِ من زنا أو غيره (إتيان الرجلُ الرجلَ)في مَعرض الشَّتم والتَّعيير بغير دليل.

دليل التَّحريم

قــال تعــالى (وَٱلَّذِينَ يَرۡمُونَ ٱلۡمُحۡصَنَٰتِ ثُمَّ لَمۡ يَأۡتُواْ بِأَرۡبَعَةِ شُهَدَآءَ فَٱجۡلِدُوهُمۡ ثَمَٰنِينَ جَلۡدَةٗ وَلَا تَقۡبَلُواْ لَهُمۡ شَهَٰدَةً أَبَدٗاۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡفَٰسِقُونَ) (١١)

والقذفُ بغير دليل معصية كبيرة وحرام مجمع عليه ، فلا يجوز لمسلمٍ أن يرمي أحدًا من إخوانهِ أو أخواته بالفاحشةِ سواءً كان صادقًا عند نفسه في اتهامه أم كان كاذبًا، أمَّا في حالة الكذب؛ فلأنَّه بُهتانٌ وظلم والكذبُ من أقبح المحرمات ،أما في حالة كونه صادقًا عند نفسه؛ فلأنَّه كشفٌ للأستار وهتكٌ للأعراض وفضح لما أمر الله بالسَّتر عليه ونشر لمقالة السُّوءِ في المجتمع.

نشاط ختامي

من خلال الآية الكريمة السابقة أجب عما يأتي:

- ما عقوبة الذي يقذف أعراضَ الناس بالباطل كما وردت في الآية الكريمة ؟.

نشاط بيتي

ارجع إلى كتاب آفات اللّسان للمؤلفة علياء عبيد واذكر آفات أخرى للّسان.

تعاون مع زميلك بإشراف المعلم بكتابة تقرير عن فضل بر الوالدين بحيث يتناول كل واحد منكما أحد جوانب بر الوالدين وبما لا يزيد عن صفحتين لكل منكما.

---

١٠ -الترمذي / كتاب الزُّهد/ باب في قلّة الكلام

١١ -النور ٤

التقويم

١- ما المقصود بكل من : العِفَّة ، الفُحش ، اللّعن ؟

٢- اللّسان صغير حجمه عظيمٌ طاعته وجُرمه ما رأيك بهذه العبارة مع التعليل ؟

٣- تأمَّل قول عمر للأحنفِ- رضي الله عنهما- : "يا أحنفُ من كثر كلامهُ كثرَ سَقَطُه ومن كثر سَقَطُه قل حياؤهُ، ومن قل حياؤهُ، قل ورعه ومن قل ورعه مات قلبه" موضِّحًا كيف يكون للّسان دورٌ في ضعف الإيمان ؟

٤- ما دور استقامة القلب باستقامة اللّسان في حديث النبيﷺ : " لاَ يَسْتَقِيمُ إِيمَانُ عَبْدٍ حَتَّى يَسْتَقِيمَ قَلْبُهُ، وَلاَ يَسْتَقِيمُ قَلْبُهُ حَتَّى يَسْتَقِيمَ لِسَانُهُ."؟

٥- استنتج بعض الألفاظ المُتداولة بين الشباب والتي تُعد من القذف ؟

٦- أي من النتائج تتفق مع المُقدمات التي تسبقها :

أ- حرَّم الإسلام الحديث عن أحوال الفتيات ومقامات المُحبين والعُشَّاق. (مقدمة١)

ب- حرَّم الإسلام الحديث عن الأفلام والمُسلسلات. (مقدمة ٢)

ت- حرَّم الإسلام الغيبة والنَّميمة . (مقدمة ٣)

النتيجة : ١- حرَّم الإسلام اللَّغو (الكلام الذي لا فائدة منه).

٢- حرَّم الإسلام الخوض في الأمور الباطلة .

٣-حرَّم الإسلام السُّؤال عن أحوال الآخرين فيما لا داعي له.

٧- ضع علامة ( ) أمام العبارة الفرعية التي تتفق مع العبارة الأساسية ، وعلامة (x) أما العبارة الفرعية التي لا تتفق مع العبارة الأساسية.

- القذف كبيرة من الكبائر في الإسلام

١- القذف محرَّم في الشريعة الإسلامية .

٢- القذف مباح في ظروف خاصة .

٣- القذف مكروه في الإسلام .


الذي أعطاك البصر قادر على أخذه
هذه العين ستشهد عليك يوم القيامة
فلا
تشاهد المحرمات

العفَّة (٢)

الدرس الثاني

النتاجات الخاصة للدرس

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- ذكر ثلاثة من صور عفة السمع.
- توضيح بعض أقوال العلماء في الغناء الفاحش.
- بيان ماهية الغناء المسموح به في الشريعة الإسلامية.
- الحرص على حفظ سمعه وبصره مما حرم الله تعالى .
- استنتاج ثلاثة من الآثار السلبية لإطلاق البصر في المحرمات.

عِفَّةُ السَّمع

السَّمعُ من الجوارح التي أمر الله بضرورة الالتزام بعفَّتها وعدم استخدامها إلا فيما خلقت له ،ولقد قرن الله تعالى حاسة السَّمع مع حاسة البصر نظرًا لأهميتها، قال تعالى: (وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولاً)[١٢]

من صور عفّة السَّمع

- ألّا يسمع إلّا خيرًا ما استطاع إلى ذلك سبيلا، فلا يسمعُ غيبة أونميمة أو خوض في أعراض الناس خاصة في المجالس.
- ألّا يُقحمَ سمعه فيما لاحاجة له بالاستماع إليه ،وإقحامُ السامع نفسه فيما لاحاجة له به هو من التجسس، قال الله تعالى:(وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغۡتَب بَّعۡضُكُم بَعۡضًاۚ) [١٣]

فكر

-هل يُمكن أن يكون السامعُ لما حرَّم الله تعالى مشاركًا للمتكلم باكتساب الإثم ؟

- ومن العفة اجتنابُ كلِّ ما يثير الشَّهوة ويناقضُ الحياءَ والفضيلة والعِّفة ومن أخطر ذلك الاستماع لما فيه إثارة للشهوات ومنه الغناء الفاحش.

دليل تحريم الغناء الفاحش

من القرآن الكريم، قول لله تعالى (وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَشۡتَرِى لَهۡوَ ٱلۡحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ بِغَيۡرِ عِلۡمٍ وَيَتَّخِذَهَا هُزُوًاۚ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمۡ عَذَابٌ مُّهِينٌ)[١٤]

قال الحسنُ البصريُّ - رحمه الله - : نزلت هذه الآية في الغناء والمزامير .

قال ابن مسعود - رضي الله عنه -: والله الذي لا إله غيره هو الغناء (يعني لهوَ الحديث)

---

١٢ -الإسراء ٣٦

١٣ -الحجرات ١٢

١٤ - لقمان ٦

ومن السُّنة المُطهرة، قول رسولُ الله ﷺ :" ليكوننَّ من أمَّتي أقوامٌ يستحلون الحِرَ والحريرَ والخمر والمعازف"[١٥]

من أقوالُ العلماءِ في الغناء الفاحش

يقول ابنُ القيِّم - رحمهُ الله - من مكائدِ عدوالله ومصائده التي كادَ بها من قلَّ نصيبهُ من العلم والعقل والدِّين وصاد بها قلوبَ الجاهلين سماع الغناءِ الفاحش؛ وذلك ليصرفَ القلوبَ عن القرآن ويجعلها عاكفةً على الفسوق والعصيان ، وهذا الغناء هو رقيةُ الزِّنا ، فكم من حرَّة صارت بالاستماع إليه من البغايا وكم من حرٍّ أصبح لهن عبدًا .

فكر

- كيف يُمكن أن يكون الغناءُ الفاحش رقيةُ الزِّنا؟

أضرارُ الغناء الفاحش

١- هو خمر للنفوس تفعل أعظم ما تفعله الكؤوس، فالغناءُ الفاحش يجعل صاحبه عاكفاً في بحر الأوهام والأماني الكاذبة والأفكار السيِّئة .

٢- قد يؤدي إلى الشركٌ بالله فبعض من يستمعون هذا الغناء قد يحبّون مطربهم مثلَ ما يحبُّون الله تعالى إن لم يكنْ أكثر، وتراهم يُلصقونَ صورهم في غرفهم ،ويلبسون ملابسَ تشير إليهم ،و يتشبَّهون بهم في أمور حياتهم وغير ذلك مما حرمته الشَّريعة.

٣- أصبح في الوقت الحاضر في أغلب الأعراس والحفلات و الإذاعات يُشاع هذا النوع من الغناء والذي يتحدث عن الحبِّ والهوى والقبلة واللّقاء، ووصف لمفاتن الجسد وغيرها من الإيحاءات الجنسيِّة التي تثير الشَّهوة عند الشَّباب، وتشجعهم على الفاحشةِ والزِّنا وتقضي على الأخلاق.

٤- الغناءُ ينبتُ النِّفاق- قال ابن مسعود - رضي الله عنه -: " الغناءُ ينبتُ النِّفاق في القلبِ كما ينبتُ الماءُ البقل والذِّكر ينبتُ الإيمان في القلبِ كما ينبتُ الماء الزَّرع .

وذلك لأنه لا يَجتمع في قلب عبد قطّ محبة هذا الغناء ومزمار الشَّيطان ومحبة القرآن إلا وطردت إحداهما الأخرى، فأهلُ الغناء يَثقل عليهم القرآنُ وسماعه ، فلا تتحركُ أنفسهم ولا تهيج قلوبهم، فإذا جاء الغناء تخشع الأصوات ويقع الوَجد وطاب السَّهر، بل تجد بعضهم يفضلونه على كلام الرَّحمن .

---

١٥ -رواه البخاري /كتاب الأشربة / باب ما جاء فيمن يستحل الخمر ويسمِّيه بغير اسمه

ناقش مع معلمِّك أضرارًا أخرى للغناء الفاحش مسترشداً بما يأتي:

- ما يُرافق الغناء من السُّفور والتَّبرج تحت ما يسمى بالفيديو كليب.

- حكم صوت المرأة الأجنبيّة في الغناء؟

الغناء المسموح به

- الغناء مع الدّف وقتَ النّكاح لإعلانه وتشجيعه ،ودليل ذلك قوله ﷺ " فَصْلُ مَا بَيْنَ الحَرَامِ وَالحَلَالِ الدُّفُّ وَالصَّوْتُ في النِّكَاح" (١٦)

- النشيدُ الإسلاميُّ وقت العمل مما يساعدعلى النَّشاط، ومن ذلك إنشادُ الرسولُﷺ في حفر الخندق قائلًا::

اللهم لا عيشَ إلا عيشَ الآخرة فاغفر للأنصار والمُهاجرة

فيجيبُ الأنصار المهاجرون :

نحنُ الذين بايعوا محمدا على الجهاد مابقينا أبدا

- الغناءُ الذي فيه توحيدٌ لله ِأو محبة رسول الله ﷺ وذِكر شمائله أو حث على الجهاد والثّبات وتقويةِ الأخلاق، أو الدعوة إلى المحبة والتَّعاون بين المسلمين ،أوما فيه ذِكرٌ لمحاسن الإسلام ومبادئه وغير ذلك مما يفيد المجتمع .

- الغناءُ الذي يتضمن إعلاء أي قيمة إيجابية صحيحة.

قضية للنّقاش

-ما حكمُ الاستماع إلى النَّشيد الإسلامي في الأعراس أو الإذاعاتِ ،وما الفرق بينه وبين الغناء المحرم ؟

- هل استمعت لأناشيدَ إسلامية وما الفِرَق التي استمعتَ إليها؟

عِفّةُ البصر

البصرُ من أعظمِ المنافذ إلى القلب، وإطلاقُ البصر بغير قيد ولا ضابط قد يُوقع الهوى في قلب صاحبه ويجعله يقع في شَرَك الفواحش والفتن ،فإطلاقُ البصر سببٌ لأعظم الفتن، فكم من عابد فسد بسبب النظر، وكم انتكس بسببه من شبابٍ وفتياتٍ كانوا طائعين ،وكم وقع بسببه أناسٌ

---

١٦ - رواه الأمام أحمد في مسنده

في الزّنا والفاحشة ،فالعينُ مرآةُ القلب فإذا غضَّ العبدُ بصره غضَّ القلب شهوته وإرادته ،وإذا أطلق العبد بصره أطلق القلب شهوته ونَقش فيه صورَ تلك المُبصرات، فيشغله ذلك عن الفِكر فيما ينفعه في الدار الآخرة، ولما كان إطلاق البصر سببًا لوقوع الهوى في القلب أمر الله عز وجل بغضِّ البصر ،وما أحسنَ قول الشاعر :

كل الحـوادث مبدوءها من النظر ومعظم النار من مستصغرِ الشَّرر

نشاط

بالتعاون مع زميلك ما التعميم الذي يمكن أن تتوصلا إليه في ضوء العبارة التالية؟

- العين مرآة القلب فإذا غض العبد بصره غضَّ القلب شهوته.

مفهوم عِفّة البصر

يُقصد بعفّة البصر هو أن يكفَّ الإنسانُ بصره عن كلِّ ما لا يَحل له ،أو أن يَصرفه إلى جهةٍ أخرى بعيدًا عما يحرم النظر إليه، وقد سمَّاهُ القرآن الكريم غضُّ البصر .

دليلُ وجوب غضُّ البصر

قال الله تعالى: (قُل لِّلۡمُؤۡمِنِينَ يَغُضُّواْ مِنۡ أَبۡصَٰرِهِمۡ وَيَحۡفَظُواْ فُرُوجَهُمۡ)[١٧]

فكّر

-لماذا كان الأمرُ بغضِّ البصر مقدمًا على حفظ الفَرج في الآية السابقة ؟

ومن الأحاديثِ النبوية الشَّريفة ما رُوي عن أبي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ - رضي الله عنه -: "عَنْ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: إِيَّاكُمْ وَالْجُلُوسَ فِي الطُّرُقَاتِ قَالُوا يَا رَسُولَ اللَّهِ مَا لَنَا بُدٌّ مِنْ مَجَالِسِنَا نَتَحَدَّثُ فِيهَا قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ "فَإِذَا أَبَيْتُمْ إِلَّا الْمَجْلِسَ فَأَعْطُوا الطَّرِيقَ حَقَّهُ قَالُوا وَمَا حَقُّهُ قَالَ غَضُّ الْبَصَرِ وَكَفُّ الْأَذَى وَرَدُّ السَّلَامِ وَالْأَمْرُ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْيُ عَنْ الْمُنْكَرِ "[١٨] ،،فاعتبر النبيُّ ﷺ غضُّ البصرِ من حقوق الطريق.

---

١٧ - سورة النور ٣٠

١٨- رواه مسلم / كتاب اللّباس والزّينة / باب النَّهي عن الجلوس في الطرقات وإعطاء الطريق حقه

سَهمُ إبليس

تأمَّل الحديثَ الشريف ثم أجبْ عن السؤال الذي يليه:

عَنْ حُذَيْفَة ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ : قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ: " النَّظْرَةُ سَهْمٌ مِنْ سِهَامِ إِبْلِيسَ مَسْمُومَةٌ فَمَنْ تَرَكَهَا مِنْ خَوْفِ اللَّهِ أَثَابَهُ جَلَّ وَعَزَّ إِيمَانًا يَجِدُ حَلَاوَتَهُ فِي قَلْبِهِ "(١٩)

- لماذا يُعد النظر سهم من سهام إبليس المسمومة ؟

أخطر آفات البصر

من أخطرِ آفات البصر،النظرُإلى الفتيات الأجنبيِّات، والوقوع فيما يسمى الحب ُ أوالصَّداقة المحرَّمة بين الجنسين، وهي من أخطرالآفات التي انتشرت في مجتمعنا وخاصة لدى فئة الشَّباب غيرالمُلتزمين بالدِّين، فتسمع حديثَهم عن الحبِّ أوالصَّداقة أنتَ من تُحب ؟ والفتاة تقولُ لصاحبتها أنتِ من تُحبين ؟ومن حبيبك أوصديقك ؟ ومن تراسلِين ؟ وهذا ما يسمى بالحبِّ أو الصداقة لدى الشباب، والذي جاء من وسائل الإعلام المدمرة

قضية للنِّقاش

- ما رأيك بالشاب أو الفتاة الذي يقيم أو تقيم مثل هذه العلاقة ؟

- هل يقبل الشاب الذي يقيم مثل هذه العلاقة لأخته، وهل تقبلها الفتاة لأخيها ؟

وسائلَ غضُّ البصر

أولًا: إذا نظرتَ نظرة الفَجْأة, فاصرْف بصرك:

فقد ورد في صحيح مسلم عن جرير بن عبدالله البجْلي - رضي الله عنه - قال سَألت رَسُول اللَّه ﷺعَنْ نَظْرَةِ الْفَجْأَة, فَأَمَرَنِي أَنْ أَصرِف بَصَرِي. (٢٠)

ثانيًا :استنتج من الحديث التالي أمرًا يساعدك على غضِّ البصر

قول النبي ﷺ :"النَّظْرَةُ سَهْمٌ مِنْ سِهَامِ إِبْلِيسَ مَسْمُومَةٌ فَمَنْ تَرَكَهَا مِنْ خَوْفِ اللَّهِ أَثَابَهُ جَلَّ وَعَزَّ إِيمَانًا يَجِدُ حَلَاوَتَهُ فِي قَلْبِهِ " (٢١)

ثالثًا: تجنب الجلوس والتَّسَكُّع في الطُّرقات:

---

١٩ - رواه المُستدرك على الصحيحين /كتاب الرقاق

٢٠ - رواه مسلم / كتاب الأدب / باب نظر الفجأة

٢١ - مرجع سابق

ويشترك مع الطرقات هذه التي هي مظنّةُ النَّظرِالمحرَّم، الأماكنُ العامةِ التي يكثر فيها التفسخ، كبعض الحدائق والأسواق وأماكن التَّسوق (كالمُولات) ، فإن كثيراً من الشَّباب يتهاونون في هذا الأمر، فيخرجون للنزهةِ في مثل هذه الحدائق مع علمهم بأنها مليئة بمظاهر التَّفسخ والانحلال والعُري.

تأمل

لو ابتُليت بفقدان نعمة البصر التي أنعم الله بها عليك لأنك لم تحافظ عليها ماذا سيكون شعورك؟

فإن كان لابدَّ من الخروج لشراء الحوائج، والنَّزهة، فلا بدَّ أن يكون ذلك بقدر الحاجة، ولا يحدث فيه توسع، ثم ليتجنب الإنسان الأزمنة والأمكنة التي هي مظنَّة الفساد.

رابعًا : تجنب مشاهدة الأفلام والمُسلسلات والبرامج والصور الفاتنة والمجلّات الخَليعة والأفلامِ الإباحية التي تثير الشهوة وتدعو إلى الفاحشة عن طريق القنوات الفضائيةِأو غيرها، فمن العجب أن ينظر الشاب إلى هذه المحرمات وينسى أنَّ مولاه جلَّ وعلا يراه.

ومن ذلك قول الشاعر:

إذا ما خلوتَ الدهر يوما فلا تقل

خلوتُ ولكن قل عليَّ رقيب

برأيك

-ما الآثار السَّلبية لمُشاهدة مثل هذه الأفلام أو مثل تلك المجلّات ؟

فوائد غض البصر

في غضِّ البصر فوائدُ عديدة منها:

١- تخليصُ القلب من ألم الحسرة، فإن من أطلق نظره دامت حسرته.

٢- يُورث في القلب نورًا وإشراقا يظهر في العين وفي الوجه وفي الجوارح، كما أنَّ إطلاق البصر في المُحرمات يُورثه ظُلمة تظهر في وجهه وجوارحه.

٣- يفتح له طرق العلم وأبوابَه، ويُسهل عليه أسبابه, وذلك بسبب نور القلب، فإنه إذا استنارَ ظهرت فيه حقائق المعلومات، ومن أرسل بصره تكدر عليه قلبه وأظلم.

٤- أنه يُورث قوةَ القلب وثباته وشجاعته، قال بعض العلماء: الناس يطلبون العز بأبواب الملوك، ولا يجدونه إلا في طاعة الله.

٥-أنه يورُث القلب سُرورا وفَرحة وانشراحًا أعظم من اللّذة والسّرور الحاصل بالنظر، فلذّة العِفَّة أعظم من لذَّة الذنب عن ابْنِ عُمَرَ - رضي الله عنه - أن رسول الله ﷺ : "النَّظْرَةُ سَهْمٌ مَسْمُومٌ مِنْ سِهَامِ الشَّيْطَانِ ، فَمَنْ تَرَكَهَا مَخَافَتِي أَعْقَبْتُهُ عَلَيْهَا إِيمَانًا يَجِدُ طَعْمَهُ فِي قَلْبِهِ"[٢٢]

٦-أنه يَسُد عن العبد بابا من أبواب جهنم، فإن النَّظر باب الشهوة الحاملة على مُواقعة الفاحشة، فمتى غضَّ بصره سَلِم من الوقوع في الفاحشة، ومتى أطلقه كان هلاكه أقرب.

نشاط بيتي

قم بواحدة من المهمات الآتية :-

- ارجع إلى قصة سيدنا الشَّافعي مع وَكِيع - رحمهما الله- واقرأها على طلاب صفك .

- اكتب فوائد غض البَصر على لوحات كرتونيةٍ، أو أوراق مطبوعة باستخدام الحاسوب وعلّقها في المَمرات داخل المدرسة بالتَّعاون مع اللّجنة الاجتماعية.

٢٢- مرجع سابق

التقويم

١- مالمقصود بكل من عفة السمع ، وعفة البصر؟

٢- تأمَّل الآية الكريمة (وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغۡتَب بَّعۡضُكُم بَعۡضًا) ثم استنتج صورةً من صور عفَّة السِّمع ؟

٣- علل : لماذا حرَّم الإسلام إطلاق البصر في النَّظر إلى المُحرمات ؟

٤- ناقش العبارة الآتية " الغناء رُقية الزِّنا " موضِّحًا رأيك مع التعليل ؟

٥- أذكر ثلاثة من فوائد غض البصر؟

٦- أي من النتائج تتفق مع المُقدمات التي تسبقها :

أولاً:-

أ- الغناء الفاحش يُنبت النِّفاق في القلب كما يُنبت الماء البقل (مقدمة ١).

ب- الغناء الفاحش يصرف القلوب عن القرآن الكريم (مقدمة٢).

ت- الغناء الفاحش يجعل القلوب عاكفة على الفسوق والعصيان (مقدمة٣).

النتيجة فحكم الغناء الفاحش إذن:

١- مكروه إذا كان يؤدي إلى المعاصي وعدم تلاوة القرآن .

٢- مباح إن لم يصل بمن يسمعه إلى النِّفاق .

٣- حرام لما فيه من المفاسد .

٧- أمامك عبارتين يجمعهما شيء مُشترك ؛لذا يُمكن التعبير عن العبارتين بعبارة واحدة ، كوِّن العبارة الصحيحة.

- إطلاق البصر محرم في الإسلام .

- مُشاهدة الأفلام والمُسلسلات من طرق إطلاق البصر .

إذن :-


المقلدون:
أجساد
بلا رؤوس

الدرس الثالث

التَّقليد الأعمى (١)

النتاجات الخاصة للدرس

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

-توضيح المقصود بالتقليد الأعمى.

- استنتاج ثلاثة من الآثار السلبية للشعارات التي ترفع لإحلال الروابط القومية والوطنية على حساب دعوات الإخوة الإسلامية .

- الربط بين دور التفكك الأسري وانشغال الوالدين بتوفير لقمة العيش والتقليد الأعمى.

- ذكر ثلاثة من أسباب للتقليد الأعمى

- تعليل سبب محاربة الغرب للغة العربية الفصحى.

- الاعتزاز بالشخصية الإسلامية لابتعادها عن كل ما يُشوه جبلتها أو يحرفها عن فطرتها.

- كتابة تقرير حول المبررات التي أدت إلى ظهور العلمانية ، وهل هذه المبررات متحققة في المجتمع الإسلامي.

تأمَّل النص (المُستوحَى من حديث نبوي شريف) ثم أجب:

كانت ابنةُ فرعونَ الصغيرة لها ماشطة تتولى تمشيط شعرها ، وكانت تلكَ المرأةُ الضعيفة المسكينة تَقتات هي وأطفالها الثلاثة من تمشط ابنة فرعون وتسريح شعرها، هذهِ المرأةُ خالط الإيمان بشَاشة قلبها فعلمت أنه لا إله إلا الله الواحد القهَّار، فكانت تمشط ابنة فرعون ذات يوم، فسقط المِشط من يدها فقالت: باسم الله، فقالت الصغيرة: تقصدين الله: أبي؟! فقالت الماشطة بلسان المؤمنة الثابتة: بل الله ربي ورب أبيك، فصاحت البنت الصغيرة: سأخبرُ أبي، ، فلما أخبرته استشاط غضبًا، أن سمع أن هناك إلهً غيره يُعبد، فناداها وقال لها: من ربكِّ؟! أنا؟! فقالت: بل ربي وربك الله، فأمر بقِدر عظيمة فيها زيت مغليٌّ، ثم أوقفها أمام القِدر وأمر بأكبر أبنائها، فَأُلْقِيَ في القِدر وهي تَنظر، فما هي إلا لحظات حتى طَفحت عظامه بيضاءَ أمام ناظريها، ثم جيء بالآخر وكان يصيح متمسكًا بطرف ثوبها، فألقي في القِدر، فما هي إلا لحظات حتى طفحت عظامه بيضاء في أعلى القِدر، ثم الثالث الرضيع وكانت تحمله على صدرها، ثم ألقي في القِدر لتختلط عظامه بعظام إخوته، ثم ألحقت هي بهم في هذه القدر المغلية.

-ما رأيك بموقفِ ماشطة بنت فرعون؟

-ما هو المبدأ الذي اتصفت به ؟

-هل انتصرت إرادةُ فرعون على إرادةِ الماشطة مؤكدًا إجابتك بدليل؟

-هل غالب المسلمين اليوم يتصفون بهذا الخُلق ؟ولماذا ؟

إنَّ الشَّخصية الإسلاميَّة هي شخصية ذات استقلالية عزيزة؛ لأنَّها الشَّخصيةُ الإنسانيةُ الوحيدة التي تُوسم بأنها سويَّة في صفاتها في خصائصِها، في آماها، في طبائعها، في مقاييسها وموازينها.فالشَّخصية الإسلامية هي الشَّخصية التي لم تُمْسخ فطرتها، ولم تُشوه جبلّتِها، إلا أنَّ هناك العديد من العوامل أدَّت إلى تمييع الشخصية الإسلامية وعدم تميزها ومن هذه العوامل التَّقليد الأعمى فما التَّقليد الأعمى ؟

مفهوم التَّقليد الأعمى

لغة الأصل في التَّقليد: قَلد في الَّرأي أي أخذ قول الغير أو فعله بغير دليل.

اصطلاحا: انقيادُ بعض المسلمين من غير إدراك ولا وعي ولا تَمْحيص ،باتباع الكفَّار، والأخذ منهم، والتَّشبه بهم في شتى ألوان الحياة وأنماط السلُّوك والأخلاق ، من غير اعتبار للعقيدة والشريعة الإسلامية والأخلاق الفاضلة، ومن غير التزام للمنهج الإسلامي الأصيل .

من القرآن الكريم قولُ الله تعالى " وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللّهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلاَ يَهْتَدُونَ" [23]

ومن السُّنة النبوية الشريفة ما رواه أبو سَعيد الخدْريُّ أن رسول الله ﷺ قال :" لَتَتَّبِعُنَّ سَنَنَ مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ شِبْرًا بِشِبْرٍ وَذِرَاعًا بِذِرَاعٍ حَتَّى لَوْ سَلَكُوا جُحْرَ ضَبٍّ لَسَلَكْتُمُوهُ" قُلْنَا يَا رَسُولَ اللَّهِ الْيَهُودَ وَالنَّصَارَى قَالَ:" فَمَنْ"[٢٤]

فكّر

ما الذي قصده الرسول -ﷺ- بقوله: "حَتَّى لَوْ سَلَكُوا جُحْرَ ضَبٍّ لَسَلَكْتُمُوهُ"؟

أسبابُ التَّقليد الأعمى

أولًا:الهزيمة النفسية الداخلية بسبب التَّخلفِّ الماديِّ والحضاريِّ الذي تعيشه الأمة في هذا الزمن، فقد هبطت عن موقعها في القوامة على الأمم الأخرى وتدحْرجت من القمة الشامخةِ إلى موقع الحَضيض ، إلا أنَّ الأمة ما زالت تمتلك الكثير من المُقومات للرجوع إلى مكانتها من القوامة و السيادة والقيادة التي كانت تتبوأها ، وإيصال الأمم الأخرى إلى برالأمان بحملهم على الالتزام بشرع الله تعالى.

قضيَّة للنِّقاش

١- ناقش الأسبابَ التي أدَّت إلى تخلُّف الأمة مُستعينًا بقول سيدنا عمر بن الخطاب -رضي الله عنهُ- :"نحن قومٌ أعزنا الله بالإسلام فإن ابتغينا العزَّة بغير الله أذلّنا الله ".
٢- كيف يُمكن للشباب أن يعيدوا الأمة إلى سابق عهدها من السِّيادة والقيادة والريادة ؟

ثانيًا: تَفوق الغرب وقوة شوكتهم المادية وتَحكمهم الاقتصادي بالعالم، وسَبقهم في الصِّناعاتِ والاختراعاتِ، مما أوجدَ شعورًا لدى بعض المسلمين باستحالةِ مجاراتهم في ميدان السَّبق العلمي إلا باقتفاءِ آثارهم في الطريق الذي سلكوه ولو على حساب العقيدة والأخلاق.

ثالثًا: ارتفاعُ بعض الأصوات تنادي بأن الدِّين هو سببُ تخلف المسلمين ،وتطالبُ بالتَّخلي عن القيم الإسلامية، والتَّعلق بركبِ الحضارة والقيم الغربية،والسير وإتباع نهجهم.

---

٢٣ - البقرة ١٧٠

٢٤ - رواه البخاري /كتاب أحاديث الأنبياء / باب ما ذكر عن بني إسرائيل

رابعًا: الفراغ الفكري والعاطفي بالإضافة للتَّشتت بين أصالة الماضي وحداثة المستقبل وعدم إمكانية الجمع بينهما في ظل غياب أو تَغيب الدور الرائد لحضارتِنا في واقع المجتمعات.

خامسًا: التفكّك الأسَّري وانشغالُ الوالدين في الحصول على لقمة العيش، أو انشغالهم في الحصول على الّثروة وترك الأبناء للمربِّيات والشوارع والحدائقَ والمراكز التجارية ورفاق السُّوء، وكذلك تركهم يقضون الساعاتِ الطِّوال أمام التِّلفاز أسرى وعبيدًا لا حول لهم ولا قوة يُنصتون محلّقين بأفكارهم وخيالهم لتلك الفضائياتِ غير الملتزمةِ والتي تَتخذ من العُري طريقًا للشَّباب والشَّابات في ظل الغياب الكامل للتنشئة الإسلاميَّة ، لذا فإن للآباء واجبات هامة تجاه أبائهم منها:

أ- حُسن التوجيه العقلي والديني والخُلقي بالرعاية والاهتمام ودوام المراقبة والإرشاد، خاصة عند مشاهدة القنوات الفضائية.

ب- توفير القدوة الصالحة بأن يكون الآباء نموذج الإسلامي للسلوك الديني والأخلاقي والاجتماعي ، بأن لا يُشاهد القنوات التي تدعوا إلى ما حرّم الله ثم يطلب من أبنائه عدم مشاهدتها.

ت- العمل على تحقيق المودة والرحمة بإظهار العطف والحنان تجاه الأبناء وإدخال السرور عليهم،وإظهار الشفقة والرحمة بهم ، كتقبيل الأب أبنه ، و مفاجأته برحله للتنزه.

ث- قصد راحة الأبناء بتوفير سبل الراحة المعنوية للأبناء، ومساعدتهم على إيجاد الحلول لمشكلاتهم، وبذل الوسع في حمايتهم.

برأيك

إذا كان التَّفكك الأسري هو أحد العوامل التي ساعدت على التَّقليد الأعمى ، وإذا كان عمل المرأة لساعات طويلة يساعد على التفكك الأسري ، فماذا يعني ذلك ؟

سادسًا: انفَتاحنا على الغرب وانفتاحُهم علينا، أما انفتاحنا عليهم فذلك من خلال سفر كثير من المسلمين إلى بلادهم للسِّياحة أو التِّجارة أو غير ذلك من الأسباب، وبعض الذين يسافرون لا يكون معهم من العلم والإيمان ما يدفعون به الشُّبهات أو الشهوات، فيقع كثير من هؤلاء في أنواع من الفتن أقلها تقليدهم والتَّشبه بهم.

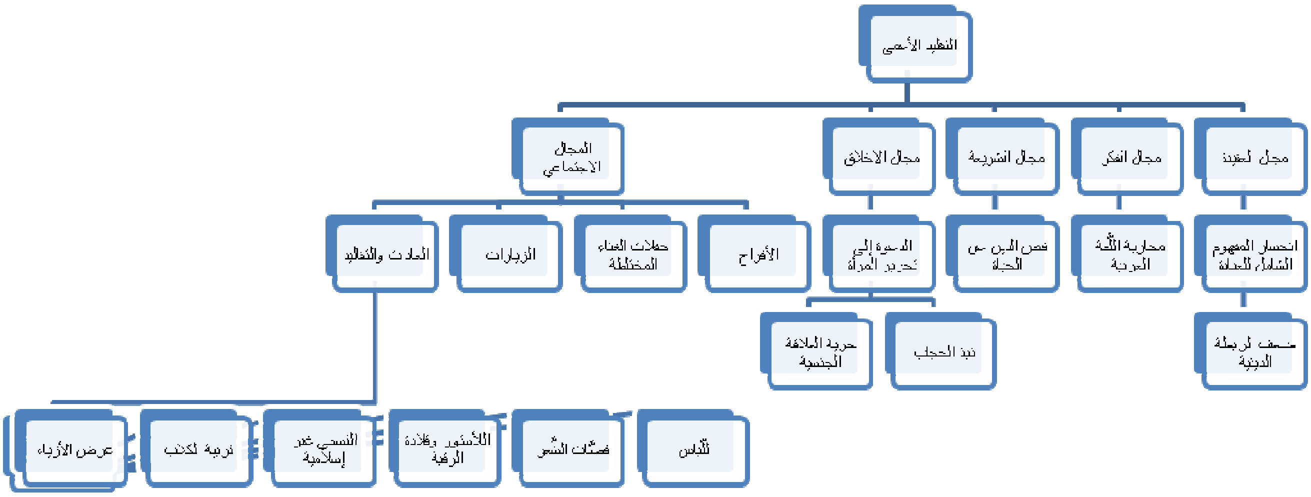
- وأما انفتاحهم علينا فمن خلال عيش أبناء في بلادنا والذين لهم تأثيرٌبالغٌ في بثِّ أخلاقهم وإشاعة عقائدهم ونشر أفكارهم .

ثامنًا :الانجراف وراء الشَّهوات وإتباع من يلوح بها دون تمييز.

نشاط

وسائل الإعلام لها دور كبير في بناء الشَّخصية الإسلاميّة السَّوية أو هدمها ،اكتب خاطرة بما لايزيد عن نصف صفحة وناقشها مع زملائك في الصّف.

آثار التَّقليد الأعمى



مجال العقيدة

- انحسار المفهوم الشّامل للعبادة وحصرها في أداء الشعائر التعبدية فقطْ ،إلا أنَّ الإسلامَ ليس مقصورًا على أداء الشعائر التعبدية وإنما هو منهجُ حياة .

- ضَعف الرابطةُ الدينية والأخوة الإسلاميّة بين المسلمين وإحلال الروابط القوميَّة والوطنيَّة محلها فقد جاء الإسلام والناس يتفاخرون بالأحساب ويتباهون بالأنساب القبليّة والقوميّة ويتناصرون بالعشائر والقبائل فقضى على ذلك كله، وأقام الروابط والعلاقات على أساس الإيمان والتَّقوى، فقد قال رسول الله : "مَنْ قُتِلَ تَحْتَ رَايَةٍ عُمِّيَّةٍ يَدْعُو عَصَبِيَّةً أَوْ يَنْصُرُ عَصَبِيَّةً فَقِتْلَةٌ جاهِلِيَّةٌ" [٢٥] ولكن منذ مطلع القرن التاسعَ عشر بدأ البعض يرفعون الشّعارات الجاهلية ويدعون إلى العنصرياتِ المَمقوتة المُتمثلة في الدعوة إلى القومياتِ تحت تأثير الفكر الأوروبي.

قضيَّة للنِّقاش

هل يمكن أن يكون لكرةِ القدم دورٌ في إضعاف الروابط الدينية وإحلال الروابطَ القوميَّة ؟

---

٢٥ - رواه مسلم /كتاب الإمارة / باب وجوب ملازمة جماعة المسلمين عند ظهور الفتن

دورُ الغرب في إثارة القوميات

تأمَّل المقولة الآتية

يقول المُستشرق " كويلر يُونغ " في كتابه(الشرق الأدنى مجتمعه وثقافته): " إننا في كل بلد إسلاميٍّ دخلناه ، نبشْنا الأرض لنستخرجَ حضاراتِ ما قبل الإسلام ، لسنا نطمع بطبيعة الحال أن يرتدَّ المسلمُ إلى عقائدَ ما قبل الإسلام ، لكن يكفينا تَذبذب ولائهِ بين الإسلام وبين تلك الحضارات"

- ما الذي يقصده المُستشرق بقوله : " نبشْنا حضاراتِ ما قبل الإسلام .....؟وما علاقة ذلك بإثارة القوميِّات الوطنيِّة ؟

- ما الذي قصده بتَذبذب ولائهِ بين الإسلام وبين تلك الحضاراتِ وكيف يكون ذلك ؟

الأمثلة على إثارة القوميات

اصطحب نَابليون في حملته لغزو مصر عام(١٧٩٨)م بعثة للتنقيبِ عن الآثار الفرعونية ، وأنشأوا معهد الآثار الفرعونية ، ورسموا رأس أبو الهُول على طوابع البريد ، وكذلك أثيرت الفِنْيقية في لبنان ، والأشُورية والسُّومرية والبابليَّة في العراق ، والكنعانيَّة في فلسطين والبَربريَّة في المغرب، والفارسيَّة في إيران، وقد ترتب على ذلك ضعف الرابطة الإسلاميَّة ،وسقوط الخلافة وظهور الدول الحديثة القائمة على أساس القوميَّات وتأسيس المنظمات ذات الانتماءات الإقليميَّة الضيِّقة .

هل الدعوة إلى القوميات والعرقيَّات يخدم مصلحة الدَّولة؟ ولماذا ؟

مجال الفِكر

- محاربة اللغة العربية الفصحى

اختصَّ اللهُ اللغة العربية لتكون لغة كتابه الخالد، وهي عامل مهم من عوامل وحدة المسلمين؛ ولقد شنَّ الغرب حروبًا شرسة على اللغة العربيةِ في كل بلد إسلامي، وعملوا على تَهميشها بجعل اللغات الأجنبية وسيلة لصبغ المجتمعات الإسلامية بالصبغة الغربيَّة في عاداتها وتقاليدها وطرائق حياتها الاجتماعية، وذلك من خلال :

- فَرْض لغةِ المستعمر على البلاد .
- الدعوة إلى إحلال اللغة العاميَّة محل اللغة العربيَّة الفصحى .

ومن آثار التبعيَّةِ والتَّقليد أنه أصبحَ كثيرٌ من شبابنا اليوم يتلذذون بالمصطلحات الأجنبية (هاي) أو (هلو)عند الرد على الهاتف بدلًا من تحيةِ الإسلام تحية أهل الجنَّة (السَّلامُ عليكم ورحمَة اللهِ وبركاته) والموافقة على الشيء بكلمة (أوكيِّه) مجاراةً للغرب في مصطلحاتهم ولغتهم وإطلاق المُسميات الأجنبيَّةِ على الأشياء كنوع من التحضُّر والتَّفوق .

فكّر

- أذكر أمثلةً أخرى على استخدام المصطلحات الأجنبية في حياتنا ؟

- وضِّح العلاقة بين استخدام لغة الغرب وبين التَّقليد؟

مجال الشَّريعة

- فصْل الدِّين عن الحياة

إن الغربَ فصلَ بين الحياة والدين ، لعواملَ لها علاقة بموقف الكنيسةِ من العلم والعلماء في العصور الوسطى ؛ إذ حالت الكنيسةُ بين التقدم العلمي وواقع الحياة ؛لمطامع مادية ، ووقفت من العلم موقفا سلبيًا دوَّنه التاريخ ، فقد ظنوا أنَّ الدين علاقة بين العبدِ وربه ، ولا شأن له بواقع الحياة وهذا الأمرُ قد انتقل إلى العالم الإسلامي أفرادًا ومجتمعات ، فترى بعض الشَّباب لا يصلي ويكذب،وإذا سألتَه عن إيمانه، قال لك : الحمدُ لله أنا مؤمن،وتسألُ آخر لماذا لا تصلي؟ فيقول لك: الإيمان بالقلب وليس بالصلاة ،وهكذا سارت في حياة بعض الناس فكرة الدين لا علاقة له بالحياة.

تأمل

هل تأملت بذلك اليوم الذي ستقف فيه أمام الله تعالى ليقول لك :يا عبدي لم تصلِّ ،ماذا ستقول لله الملك الجبار ؟

والإسلامُ لا يفصلُ بين الدِّين والحياة يقول الله تعالى :(وَمَن لَّمۡ يَحۡكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡكَٰفِرُونَ) [٢٦]

أما على مستوى المجتمعاتِ فأنَّ أغلبَ الدولِ الإسلاميةِ قد جرى فيها فصلُ الدين عن الحياة وقامت فيها الحكومات بحصر تحكيمِ الشريعة فقط في نطاق ضيّق سمي بالأحوال الشخصيَّة.

---

٢٦ - المائدة ٤٤

نشاط بيتي

- اكتب تقريرًا حول المُبررات التي أدت إلى ظهور العلمانيَّة (فصل الدِّين عن الحياة) وهل هذه المُبررات متحققة في الإسلام لظهورها لدى المسلمين ؟

- قم بتصميم الدرس باستخدام أحد برامج الحاسوب بالتعاون مع زميلك بإشراف المعلم .

التقويم

١- ما المقصود بالتَّقليد الأعمى؟

٢- أذكر ثلاثة من أسباب التقليد الأعمى؟

٣- برأيك لماذا يسعى الغرب إلى إضعاف الرابطة الدينيَّة والأخوة الإسلاميَّة بين المسلمين ؟ وما الوسيلة التي يستخدمونها لتحقيق ذلك ؟

٤- للتَّفكك الأسري دورٌ في إيجاد الشّخصية التَّابعة وضِّح ذلك ؟.

٥- -ما رأيك في العبارات الآتية :

أ-ارتفاع بعض الأصوات بالمناداةِ بأنَّ الدِّين هو سبب تخلف المسلمين .

ب-محاربة الغرب لُلُغة العربية الفصحى .

ج- الدعوة إلى فصل الدِّين عن الحياة لدى المجتمعات الإسلاميَّة.

٦- ضع علامة ( ) أمام العبارة الفرعية التي تتفق مع العبارة الأساسية ، وعلامة (x) أمام العبارة الفرعية التي لا تتفق مع العبارة الأساسية.

أولاً : - التَّقليد الأعمى أدى إلى ضعف الرابطة الدينيَّة والأخوة الإسلاميَّة بين المُسلمين لأنَّه :-

١- صرف بعض المسلمين عن القيام بأمور دينهم.

٢- جعل المُجتمع الإسلامي مُجتمع مُشتت مُتفرق.

٣- جعل بعض المُسلمين يتباهون بالأنساب القبليَّة والقوميَّة.


أختاه...
باحتشامك أنت كالدرة المصونة
www.Dawah.ws
(ALHSA.COM)

الدرس الرابع

التَّقليد الأعمى (٢)

النتاجات الخاصة للدرس

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- استشعار دور المرأة في المجتمع .
- تفنيد مبررات نزع الحجاب عند من يرفع شعار تحرير المرأة.
- توضيح متى يكون التقليد محرماً ومتى يكون مباحاً.
- بيان علاج التقليد الأعمى .
- استشعار خطورة التقليد الأعمى .
- ذكر ثلاثة من صور التقليد الأعمى في المجال الاجتماعي.

تناولنا في الدَّرس السابق التقليد الأعمى وأسبابه وآثاره في مجالِ العقيدةِ والفكرِ والشَّريعةِ ، وفي هذا الدرس سيتم تناول آثار أخرى للتقليد في مجالات أخرى وهي :

مجال الأخلاق

أدى تقليد الغرب إلى اهتزازِ القيم الإسلامية في واقع كثير من المسلمين، وترجحت الرذيلة عندهم على الفضيلة حتى بات المعروف في نظرهم منكرًا والمنكر معروفًا ،ومن صور التقليد في مجال الأخلاق:

الصورة الأولى :الدعوة إلى تحرير المرأةِ من خلال :

أولا : الدعوة إلى نبذِ الحجاب

يسعى الغرب إلى تدمير المجتمع الإسلامي، وإشاعةِ الفاحشة فيه عن طريق المرأة ،حيث عملوا على تلويث فطرتها وتعطيل وظيفتها وتشتيتِ أسرتها؛ لأن المرأة، هي أساس المجتمع إذا صلحت، صلحت الأسرة وبالتالي صلحُ المجتمع، وإذا فسدت المرأة فسَد المجتمع؛ لذا سعى المُتربصون بالإسلام إلى إثارة الشبهات في أذهان الشَّباب المسلم حول المرأة بدعوى التحريرباسم المساواةِ بين الجنسين وافتقادها للحرية والكرامة في ظل سيطرة الرجل عليها، وهم في الواقع يريدون المرأة سلعة ومتعة كما يريدونها "لصَّاقة دُباب " يضعون صورها في إعلانات السِّينما وأدواتِ الزِّينة والعطور وعلى أغلفة المجلات ويوظفونها في مكاتب السِّياحة لتجذبَ الزبائن كما تجذب اللَّصَّاقة الدُباب .

فكِّر

-لماذا استخدم الغرب المرأة وسيلة لهدم المجتمع؟ وما سلاحهم في ذلك ؟

مبررات نزع الحجاب عند من يطالبون بتحرير المرأة

١- الحجاب لا علاقة له بالآدابِ العامة والأخلاق.
٢- الحجاب يُضيق أنشطة المرأة العِلمية والعَملية .
٣- يفقدها حقَّ إظهار ما وهبته الطبيعة من جمالٍ وفتنة .

الرد على هذه المزاعم

أولا: يَصحُ القول إنّ الحجاب لا علاقة له بالآداب العامة والأخلاق عندما تفقدُ المرأة العِفّة التي تَردعها،والفضيلةُ التي تزجرها ، فلا يفيدها تحَجبها ولكن الحجاب يُبعد عنها الذين فسدت أخلاقهم، كما يبعد أن تنال منهم منالًا ،فإن رفعَ الحجاب داعٍ للاختلاط ، والاختلاطُ أصل الشَّر لفاسدي الأخلاق ، وفي الحجابِ وعدم الاختلاط تقليل للشُّرور وتخفيف لوطأة الفساد.

ثانيا: الحجابُ لا يقيد حركة المرأة ولا يمنعها من ممارسة نشاطاتها ، فلو استعرضنا الحياة الإنسانية وما يرتبط بها من تعليمٍ وتمريض وأعمال دينية واقتصادية ،.نجدها لا تمنع المرأة المحجبة من أداء وظائفها .

ثالثا : إظهار جمال المرأة وفتنتها حقٌ لها في بيتها ،لأنَّها مأمورةٌ بستر جمالها، وقد نهى الله تعالى النساء المؤمنات عن إبداء مواضع الزينة إلا للمحارم الذين لايحل للمرأة الزواج بواحد منهم،.قال الله تعالى: (وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ ءَابَآئِهِنَّ أَوْ ءَابَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَآئِهِنَّ أَوْ أَبْنَآءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ إِخْوَٰنِهِنَّ أَوْ بَنِىٓ أَخَوَٰتِهِنَّ أَوْ نِسَآئِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَـٰنُهُنَّ أَوِ ٱلتَّـٰبِعِينَ غَيْرِ أُو۟لِى ٱلْإِرْبَةِ مِنَ ٱلرِّجَالِ أَوِ ٱلطِّفْلِ ٱلَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا۟ عَلَىٰ عَوْرَٰتِ ٱلنِّسَآءِ ۖ)[٢٧]

ناقش

- فوائد الالتزام بالحجاب على المرأة والمجتمع.

الصورة الثانية : حرية العلاقة الجنسيَّة واعتبار ذلك من حقوق المرأة

تأمَّل القانون الآتي ثم أجب عما يأتي

نصَّت (الفقرة ٧٩/و) من "مؤتمر المساواة بين الجنسين والتنميةِ والسلام في القرن الحادي والعشرين " على القيام بمشاركة المراهقات عند تنفيذ البرامج اللازمة لتوفير التعليم ، وتقديم خدماتٍ مناسبةٍ لهنَّ دون تمييز؛ من أجل تلبية احتياجاتهن الإنجابية والجنسية بشكل فعال مع مراعاة حقهن في الخصوصية والسِّرية والاحترام ....،وينبغي أن تُكسبَ هذه البرامجُ الفتيات

٢٧ -النور ٣١

المراهقات أموراً منها الثقة بالنفس، وأن تساعدهنَّ على تحمل مسؤوليتهن الشَّخصية وتحقيق المساواة بين الجنسين وتشجيع السلوك الجنسي المسؤول .."

- ما رأيك بهذه القرارات ؟

- إلامُ تدعو هذه القرارات ؟

- ما نتائج تطبيق وتفعيل مثل هذه القرارات ؟

كما نصت الفقرة (١٠٨/أ) من قرارات المؤتمر العالمي الرابع على " كفالة مشاركة النِّساء ولا سيِّما المصابات بفيروس نقص المناعة البشرية (الإيدز)أو غيره من الأمراض التي تنقل عن طريق الاتصال الجنسي في صنع القرارات المتصلة بوضع وتنفيذ وتقييم السِّياسات"

أليس في هذا القانون تعطيلٌ لإقامة حد الزِّنا ؟وضح رأيك ؟

نتائجُ تحرير المرأة

- تبرج المرأة وسفورها واختلاطها بالرجال وبالتالي نشر الفاحشة في المجتمع الإسلاميِّ.

- خروج المرأة من بيتها وانشغالها، مما يهدم الأسرة والتي هي أساس المجتمع ، بل إن معظم الأطفال في مجتمعاتنا أصبحوا يقوم على رعايتهم وتربيتهم خادمات يختلفن في عاداتهنَّ وأخلاقهنَّ عن عادات المسلمين وأخلاقهم ، مما يؤدي إلى إكسابهم عاداتهنَّ وأخلاقهنَّ.

- نقص المواليد بين النساء العاملاتِ، فقد لاحظ علماءُ الاجتماع أنَّ المواليد بين العاملات يقل تدريجيا بسبب حرص المرأة العاملة على وظيفتها وبالتالي تأخير الإنجاب.

- إنَّ الدعوة لعملِ المرأة في مختلف المجالات دون مراعاة لقدرتها وتكوينها أدى إلى زيادة البطالةِ بين الرجال ،ونجم عن ذلك مضارَ اقتصادية وأمراض اجتماعية بالإضافة إلى امْتهان المرأة وفقدها لأنوثتها.

اذكر بعض الأعمال التي لا تتناسب مع طبيعة المرأة وتخدش أنوثتها والتي أصبحت المرأة تمتَهنها.

- انتشارالملاهي والمراقص وبيوت الزِّنا .

- الإعراض عن الزواج والذي يؤدي إلى ارتفاع نسبة العُنوسة وشيوع الفواحش .

- إفساد الأخلاق ودفع الشَّباب والمراهقين إلى الفواحش بسبب وسائل الإغراء المتمثلة بلباس رقيق شفاف أو ضيق يحدد أجزاء الجسم مع الزينة والجمال .

- المتاجرة بالمرأة كوسيلة دعاية أو ترفيه في مجالات التجارة وغيرها ..

برأيك

هل أنت مع من يرى أن عرض الأزياء أو وضع صور المرأة على السِّلع لترويجها إساءةً لها، أم لا ؟

المجال الاجتماعي

يظهر التَّقليد في هذا المجال فيما يأتي :

أولًا: الأفراح : ظهر التَّقليد في الأفراح في صور كثيرة منها :

أ- صالونات التَّجميل فقد كانت المرأةُ المسلمة تزينها النساء المسلمات في بيتها ليلة زفافها وضمن القواعد الأخلاقية التي رسمها الإسلام .

أما عادة اليوم فيزينها رجل متخصص وفي صالونات معدة لذلك الغرض، بلمس شعرها والمواطن الحساسة في وجهها وعُنقها ، بالإضافة إلى العطور الفواحة والأصباغ المختلفة

ب- حفلاتِ الغناء المختلطة على أنغام الموسيقى والرقص المختلط في دور الأفراح وتصويرها بآلاتِ التصوير، حتى أصبحت هذه الحفلات عنوانَ الرُّقي والتقدم الحضاري ،وامتد هذا الوباء في دبكات شعبية مختلطة وزفة الزوج يشتركُ فيها الرجال والنساء معا.

ما رأيك

- بمن يَمُنُّ الله تعالى عليه بنعمة الزواج أو النجاح أو غيرها من النعم ،فيقابلها بحفلة محرمة؟

ثانيًا- في الزيارات : يتجلى تقليد المسلمين بالغرب في الجلسات المختلطة دون مراعاةٍ لدين أو تقاليد، ودون النظر لعواقب الجلسات ، وكذلك في اللباس الخاص بالسَّهرات والمزين والمطرز، وقيام البنت الشابة أو سيدة المنزل باستقبال الضيوف، وفتح الباب وإجراء مراسيم الدخول، والمصافحةِ المحرمة ،إضافة إلى السَّماح للشباب من الجنسين بالجلوس المُنفرد وتبادل الضحكات وما يتبعها بحجة التَّعارف والمساواة بين الجنسين .

ثالثًا: في العادات والتقاليد: يظهر التقليد في هذا الأمر بصور شتى ويظهر جليًا في المظاهر الشَّكلية منها

١- اللِّباس فنرى بعض الشَّباب والشَّابات من أبناء المسلمين يتجردون عن لباسهم ،لباس العِفَّة إلى لباس الغرب المخالف للدين و يتزينون به دون أن يأبهوا بلون أو صفة تجسيمٍ أو وصفٍ للعورة ويقولون هذه موضة!

تأمل

لو كان رسول الله حيًّا وطلب منكَ أو منكِ أن يراك، هل ستراه أو تَريْه بهذه الصورة ؟

٢- قصَّات الشَّعر، فكلما ظهرت صرعة من صرعات الشَّباب الغربي نرى شباب المسلمين يتأثرون بهم ويحلقون الحلاقة نفسها دون السؤال عن وازع الدين أو مجاراة التَّقليد والأعراف الإسلامية .

٣- في الزِّينة كالأساور، وقلادة الرَّقبة، فهذه الزينة خاصة بالمرأة ولا تتناسب مع خشونة الرجل فعن ابن عبَّاس – رضي الله عنهما قال :لعن رسول الله ﷺ " المُتشبهينَ مِنَ الرِّجَال بِالنَّسَاء والمُتَشبهاتِ من النِّسَاء بالرِّجال" [٢٨]

٤- التَّسمِّي بأسماءِ غير المسلمين والتَّباهي بها.

٥- تربية الكلاب في المنازل غير كلاب الحراسة والصيد .

٦- عارضات الأزياء وإبراز ذلك على شاشة التلفاز وصفحات الجرائد والدعوة لحضوره.

تأمَّل :الحديث التالي موضحًا علاقة الحديث بمعصية التقليد الأعمى .

عن أنس- رضي الله عنه- :أَنَّ رَجُلا قَالَ : لِرَسُولِ اللَّهِ : مَتَى السَّاعَةُ ؟ قَالَ " : وَمَا أَعْدَدْتَ لِلسَّاعَةِ ؟ " قَالَ : لا ، إلا أَنِّي أُحِبُّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ . قَالَ " : فَأَنْتَ مَعَ مَنْ أَحْبَبْتَ " قَالَ أَنَسٌ : فَمَا فَرِحْنَا بِشَيْءٍ بَعْدَ الإِسْلامِ فَرَحَنَا بِقَوْلِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : أَنْتَ مَعَ مَنْ أَحْبَبْتَ ؟ قَالَ : فَأَنَا أُحِبُّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَأَبَا بَكْرٍ ، وَعُمَرَ ، وَأَرْجُو أَنْ أَكُونَ مَعَهُمْ بِحُبِّي إِيَّاهُمْ وَإِنْ كُنْتُ لا أَعْمَلُ بِأَعْمَالِهِمْ

الخطر الرئيس للتقليد الأعمى

يتمثل الخطر الحقيقي للتَّقليد الأعمى بالمادية البحتة التي تقوم عليها الحضارة الغربية والتي تحمل العداء للدين والقيم، لذلك نجد الدعوة إلى الإباحية والاختلاط والمناداة بحرية المرأة،

٢٨ - رواه البخاري / كتاب اللِّباس / باب المُتشبهون بالنِّساء والمُتشبهاتُ بالرِّجال

والتجرد من القيم مصاحبة لها وسائل التقدم التكنولوجي بهدف تدمير الأمة الإسلامية وتمييع الشخصية الإسلامية وفقدانها لهويتها.

ناقش مع معلمك

-هل يحرم تقليد الغرب في كل قضايا الحياة وضح ذلك مع ذكر أمثلة؟

علاج التقليد الأعمى

إنَّ العلاج الشافي من هذا العدو الخطير، المختبئ بعباءة التَّقدم والتَّحضر والحرِّية يتمثل بخطوات عديدة وتوجهات مدروسة ومنهجيَّة من أبرزها :

١- الرجوع إلى الله بالتوبة والإنابة إلى الله تعالى واستشعار رقابته بالسر والعلن، وبالالتزام الحقيقي بتعاليم ديننا الحنيف وعاداتنا وتقاليدنا العربية الأصيلة، وذلك مع وجود القدوة الحسنة في البيت والمدرسة.

٢- العمل على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فلكل فرد من أفراد الأمة الإسلامية حرية النقد والتقويم وهو مسؤول عن غيره في أقواله وتصرفاته بدعوته لتطبيق تعاليم الإسلام والابتعاد عن كل ما نهى عنه.

٣- تنمية روح الاعتزاز بالإسلام والاعتزاز بالهوية الإسلامية ، فلا بد من تقوية استقلالية الشخصية الإسلامية والحفاظ على ذاتيتها واستقلالها.

٤- تظافر الجهود بين المؤسسات الإعلامية بكافة أشكالها وتنوع أساليبها المرئية منها والسمعية والمقروءة، لخلق مناخ آمن،وذلك بمحطاتٍ نافعة تساهم في تبيان وتوضيح ما يحيط بالأمة الإسلامية والعربية من مخاطرَ، وإعادة النظر في المواد الإعلامية المقدمة.

٥- دور الآباء والأمهات بمد يد العون لأبنائهم وذلك بالجلوس معهم ومصادقتهم والاستماع إليهم ورعايتهم وعدم تركهم للتَّيارات الجارفة لكل القيم والفضائل.

٦- رجوع الأمة الإسلامية لركاب التفوق والأمة لرعاية الموهوبين والمتفوقين وتوفير السبل لهم لقيادة الأمة في مختلف المجالات .

٧- تكوين روح الجماعية لدى المسلم والعمل على تنمية الشعور بوحدة الأمة الإسلامية بغض النظر عن اللون أو العرق أو الأصل، من خلال ما يجمعنا من قواسم مشتركة ،وبيان الآثار السلبية المترتبة على الفرقة والاختلاف.

٨- محاربة الفاسدين الذين يعيثون في الأرض فسادًا ويعملون على نشر الرذيلة بإيقاع العقوبات عليهم.

نشاط بيتي

اكتب تقريرًا لا يزيد عن صفحة ونصف عن أحد الموضوعات الآتية :

- الشَّباب بين التقليد والالتزام .
- هل نحن بحاجة إلى دعوات التحرير التي تطلق بين الحين والآخر في ظل حقوق المرأة في الإسلام ؟

التقويم

١- وضح رأيك بهذه المقولة: " نزع الحجاب تقدم وتحضُّر ولبسه تخلف ورجعيَّة" ؟

٢- هاتِ ثلاث نتائج سلبيَّة تترتب على نزع الحجاب .

٣- ناقش المقولة " الحجاب لا علاقة له بالدين والأخلاق بل هو من باب العادات والتقاليد "؟

٤- اذكر ثلاثة خطوات تراها كفيلة في المساهمة في علاج التقليد الأعمى .

٥- تأمل العبارة التالية موضحاً رأيك فيها " اللّباس الضيق تعذيب محضٌ للجسد"؟

٦- أي من النتائج تتفق مع المُقدمات التي تسبقها :

أ- تبرج المرأة وسفورها واختلاطها بالرجال يؤدي إلى نشر الفاحشة . (مقدمة١)

ب- خروج المرأة من بيتها من غير حاجة وانشغالها عن بيتها مما يؤدي إلى هدم الأسرة (مقدمة٢)

ت- انتشار الملاهي والمراقص وبيوت الزِّنا (مقدمة٣)

النتيجة : كلها من آثار :

١- الدعوة إلى تحرير المرأة .

٢- التزام المرأة بالأحكام الشرعيَّة التي فرضتها الشَّريعة الإسلاميَّة.

٣- ارتفاع نسب المُتعلمات والمُثقفات وزيادة الوعي بينهنَّ.


الصديق طريق..
فاختره جيدا..

الدرس الخامس

الصَّداقة (١)

النتاجات الخاصة للدرس

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- ذكر ثلاثة من حقوق الصداقة.
- الالتزام بحقوق صديقه التي أمره تعالى بها.
- استنتاج ثلاثة من الآثار السلبية لصحبة الصديق الفاسق.
- عرض الأفكار الرئيسة بالدرس من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

اقرأ النص النبوي الآتي ثم أجبْ عما يأتيه:

عَنْ أَبِي مُوسَى- رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ - عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ :" إِنَّمَا مَثَلُ الْجَلِيسِ الصَّالِحِ وَالْجَلِيسِ السَّوْءِ كَحَامِلِ الْمِسْكِ وَنَافِخِ الْكِيرِ , فَحَامِلُ الْمِسْكِ إِمَّا أَنْ يُحْذِيَكَ[٢٩] وَإِمَّا أَنْ تَبْتَاعَ مِنْهُ وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ مِنْهُ رِيحًا طَيِّبَةً , وَنَافِخُ الْكِيرِ إِمَّا أَنْ يَحْرِقَ ثِيَابَكَ وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ رِيحًا خَبِيثَةً " [٣٠]

- بماذا شبَّه الرسول ﷺ" الصَّديق الصَّالح في الحديث الشَّريف؟
- بماذا شبَّه الرسول ﷺ" الصَّديق السَّيئ في الحديث الشريف؟
- ما محاسن الصَّديق الصالح كما ذُكر في الحديث؟
- ما مساوئ الصَّديق السَّيئ كما ذُكر في الحديث؟

ركّز الإسلام في الكثير من مفاهيمه وتعاليمه على أسسٍ وثوابت للعلاقاتِ الإنسانية تخدم حياةَ الإنسان، لهذا فقد تحدَّث الإسلام عن مسألة الصَّداقة باعتبار أنَّ الصَّداقة تتمثَّل في الصَّديق الذي يساعد الآخر ويعاونه، ويكون موضع سرِّه وأمانته وأنسِه؛ لأنَّ الإنسان لا يرغب بالوحدة، بل يحبُّ أنْ يعيش مع الآخر لأنَّه اجتماعيّ بالطبع .

وقد لا يجد الشخص ما يحتاج إليه بالقرابة ، لأنَّ قرابة النَّسب تُمثل التَّواصل في الآباءِ والأجداد، وربُّما لا يحمل التواصل بين هؤلاء في داخله تواصل العقل بالعقل والقلب بالقلب ولهذا قيل " رُبَّ أخٍ لك لم تلده أمُّك "

مفهوم الصَّداقة

الصَّداقة هي: الصُّحبة عن محبة، وهي مأخوذة من الصِّدق لأن الصَّديق يصْدُق صَديقه ويُصَدِّقه.

دليل مشروعية الصَّداقة الصَّالحة

يقول الله تعالى: (وَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ ۚ لَوْ أَنفَقْتَ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مَّا أَلَّفْتَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ ۚ إِنَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ) [٣١]

فالألفةُ والصُّحبةُ الصَّالحة ثمرةُ حسنُ الخُلق ،والمُنافرة والتفرق ثمرة سوء الخُلق، فحسن الخُلق يُوجب التحاب والتآلف ،وسوء الخُلق يوجب التَّدابر.

---

٢٩ - يَعطيك

٣٠ - رواه مسلم / كتاب البر والصّلة والآداب / باب استحباب مجالسة الصالحين وجانب قُرناء السُّوء

٣١ - الأنفال ٦٣

ومن السَّنة النبوية قول النبي ﷺ : " إنَّ أقربَكمْ مِنِّي مَجْلِسًا يَوْمِ القِيامَةِ الذِّيْنَ يَألَفُوْنَ ويُؤْلَفُوْنَ "[٣٢]

حقوق الصَّداقة

الصَّداقة رابطةٌ بين شخصين، وهذه الرابطة تقتضي حقوقًا يجب الوفاء بها قيامًا بحق الصَّداقة ، ومن هذه الحقوق :

أولًا:الإيثار، بأن تُؤثره على نفسك ومن ثم أنْ تنزله منزلة نفسك ثم أنْ تنزلـه منزلـة ولدك ، ومن ذلك الإيثار بالمال والمطعم والمشرب.

ثانياً: الإعانة بالنفس في قضاء الحاجات والقيام بها قبل السؤال.

ثالثًا:الدُّعاء له بأحبِّ أسمائهِ إليه في غيبته وحضرته ،والثناءِ عليه بمحاسن أحوالـه ،وشكره على صنيعه في حقك ،وأن تُدافعَ عنه في حال غيبته ومن صفو المحبة أن تخبره بمحبتك لـه، وقد قال الرسول ﷺ: " إذَا أحَبَّ أحَدُكُمْ أخَاهُ فَلْيُعْلِمْهُ إيَّاهُ"[٣٣]

فكِّر

أمر الإسلامُ الصديق أن يخبر صديقه بمحبته؟

رابعًا: السُّكوت عنه، وذلك أن تَسْكت عن ذكر عيوبه في حضرته وغيبته ،فتَسكت عن كل أمر يكرهه جملة وتفصيلا، و تَسكت عن أسراره التي يلقيها إليك ، كمن يذكر همومه لك ويشترط لحفظ السِّر أن لا يكون فيه تجاوز على حق الله تعالى أو المسلمين.

خامسًا: العفو عن الزلاتِ والهفواتِ ،فإن كانت هفوته وزلته في دينه بارتكاب معصية فعليك التَّلطُّف في نصحه بما يعيده إلى الصَّلاح والاستقامة ،فإن أصرَّ على الخَطيئة فالأصلُ أن ْتستمر في نصحه ،وأن لاتصغِّر المعصية في عينيه ، وإن كانت زلته في حق صداقتك فالأولى أن تعفوَ وتحتمل فلا يوجد صديق تجتمع فيه صفات الكمال، ولهذا قيل :" من أرادَ صديقا بلا عيب فليبق بلا صديق ".

ما رأيك بمن يدفع صديقه إلى المعصية بأن يدفعه للتدخين مثلًا؟

---

٣٢ - أخرجه الطبراني

٣٣ - رواه الترمذي /كتب الزهد / باب ما جاء في إعلام الحُب

سادسًا: الدُّعاء للأخ في حياته وبعد وفاته بكل ما يحبه لنفسه وأهله ومن يتعلق به ،فتدعو لـه كما تدعو لنفسك ولا تفرق بين نفسك وبينه في دعائك، فإنَّ دعاءَك لـه دعاء لنفسك ، فقد روى أبو الدرداء - رضي الله عنه- أنَّ النبي ﷺ قال : " إِذَا دَعَا الرَّجُلُ لِأَخِيهِ بِظَهْرِ الْغَيْبِ قَالَتْ الْمَلَائِكَةُ آمِينَ وَلَكَ بِمِثْلٍ "[٣٤]

سابعًا: الوفاء والإخلاص، ومعنى الوفاء الثبات على الحبِّ والإدامة لـه إلى الموت وبعد الموت مع أولاده وأصدقائه ،وروي أنه ﷺ " أَكْرَمَ عَجُوزًا دَخَلَتْ عَلَيْهِ فَقِيلَ لَهُ فِي ذَلِكَ فَقَالَ : " إِنَّهَا كَانَتْ تَأْتِينَا أَيَّامَ خديجة وَإِنَّ كَرَمَ الْعَهْدِ مِنَ الدِّين " .

الصِّفات المعتبرة فيمن تختار صداقته

لايصلحُ للصَّداقة كل إنسان ،فقد روى أبو هريرةَ - رضي الله عنه -أنَّ الرسول ﷺ قال:" الْمَرْءُ عَلَى دِينِ خَلِيلِهِ فَلْيَنْظُرْ أَحَدُكُمْ مَنْ يُخَالِلُ "[٣٥]

لذا فلا بدَّ للمرءِ من تميُّزه بخصال من يرغب بصداقتهِ ،من هذه الخصال :

الخصلة الأولى : العقل، فإنه رأس المال، فلا خير في صداقة الأحمق ؛فالأحمقُ قد يضرك وهو يريد نفعك من حيث لايدري .

الخصلة الثانية : حُسن الخُلق ، فسيِّيء الخلق وهو الذي لا يملك نفسه عند الغضب والشَّهوة .

تأمَّل ما يأتي ثم عرِّف الصَّديق الصالح بما لا يزيد عن جملة.

أوصى أب ابنه فقال له :" إذا أردت صحبة إنسان فاصحب من إذا خدمته صانك ، اصحب من إذا مَددتَ يدك للخير مدَّها ، وإذا رأى منك حسنة عدَّها وإنْ رأى منك سيئة سدَّها ،اصحب من إذا قلت صدق قولك وإذا حاولت أمرًا أعانك ونصرك وإن تنازعتما في شيء آثرك ".

الخصلة الثالثة :الدِّين، فلا خير في صداقة الفاسق المُصرُّ على فسقه ؛لأنَّ كل من لا يخاف الله فإنه لا يؤمن شره ولا يوثق بمصادقته بل يتغير بتغير الوقت، ومن ذلك قولـه تعالى: (فَأَعۡرِضۡ عَن مَّن تَوَلَّىٰ عَن ذِكۡرِنَا وَلَمۡ يُرِدۡ إِلَّا ٱلۡحَيَوٰةَ ٱلدُّنۡيَا)[٣٦]،وفي هذا نهي عن صحبة الفاسق .

---

٣٤ - رواه أبو داود /كتاب الصلاة / باب تفريع الوتر

٣٥ - رواه الترمذي /كتاب الزهد / باب رقم ٤٥

الخصلة الرابعة :عدم الحرص على الدنيا ، فالحرص سمٌّ قاتلٌ لأن الطِّباع مجبولة على التشبه والاقتداء، بل الطبع يُؤخذ من الطبع من حيث لا يدري، فمجالسة الحريص تزيد من حرصك ،ومجالسة والزاهد تزيد من زهدك في الدنيا ،ولذا قال لقمان لابنه : يابنيَّ جالس العلماءَ وزاحمهم بركبتيك فإن القلوب تحيا بالحكمة كما تحيا الأرض المَيتة بوابل المطر .

الخصلة الخامسة :الصِّدق، فلا تصاحب كذابًا فهو مثل السَّراب يُقرب منك البعيد ويبعد عنك القريب

تكلم عن تجربة صادقت فيها كاذباً وما الآثار التي ترتبت على هذه الصَّداقة ؟

قصَّة عن الصَّداقة

كان هناك صديقان يمشيان في الصَّحراء ، خلال الرِّحلة تجادل الصَّديقان فضرب أحدهما الآخر على وجه الشَّاب الذي ضُرب على وجهه تألم و لكن دون أن ينطق بكلمة واحدة وكتب على الرِّمال اليوم أعز أصدقائي ضربني على وجهي . استمر الصَّديقان في مشيهما إلى أنْ وجدا واحة فقررا أن يستحمُّوا ،الشَّاب الذي ضُربَ على وجهه علِقت قدمه في الرِّمال المتحرِّكة و بدأ في الغرق، و لكن صديقه أمسكه وأنقذه من الغرق، وبعد أن نجا الصَّديق من الموت قام و كتب على قطعة من الصَّخر : اليوم أعز أصدقائي أنقذ حياتي. الصَّديق الذي ضرب صديقه و أنقذه من الموت سأله : لماذا في المرة الأولى عندما ضربتك كتبت على الرِّمال و الآن عندما أنقذتك كتبت على الصَّخرة ؟ فأجاب صديقه : عندما يؤذينا أحد علينا أن نكتب ما فعله على الرِّمال حيث رياح التَّسامح يمكن لها أن تمحيها ، و لكن عندما يصنع أحد معنا معروفاً فعلينا أن نكتب ما فعل معنا على الصَّخر حيث لا يوجد أي نوع من الرياح يمكن أن يمحيها.

نشاط ختامي

ضع عنواناً للقصة السابقة في ضوء فهمك لها؟

نَشاط بيتي

- اعرض الأفكار الرئيسة في الدَّرس أمام زملائك من خلال استخدام أحد برامج الحاسوب.

---

٣٦ - النجم آية ٢٩

التقويم

١- ما رأيك بالعبارة الآتية مؤكدًا أو رافضًا مع السبب ، يقال: " رُبَّ أخ لك لم تلدهُ أمُّك " ؟
٢- هات دليلًا شرعيًا من القرآن الكريم أو السُّنة النبويَّة الشريفة على مشروعية الصَّداقة بين الجنس الواحد في الإسلام .
٣- علل : لا خير في صداقة الفاسق المُصر على فِسقِه وعِصيانه.
٤- أذكر ثلاثة من الصفات التي ستجعلها معياراً لك في اختيار صديقك؟
٥- ما المقصود بالعبارة الآتية " الطبع يُؤخذ من الطبع لذا لا بدَّ للصَّديق أن يختار صديقهُ بعناية"؟
٦- ناقش المقولة الآتية"المُؤمن يطلب المعاذير والمنافق يطلب العثرات " .


أترضاه لأختك

الدرس السادس

الصَّداقة (٢)

النتاجات الخاصة للدرس

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- بيان حكم الصداقة بين الجنسين من الناحية العملية .
- استنتاج ثلاثة من الآثار التي تترتب على إطلاق مثل هذه العلاقة دون ضوابط.
- كتابة تقرير عن الضوابط الشرعية التي لا بد من الالتزام بها في علاقة كل جنس مع الآخر.
- استشعار خطورة مثل هذه العلاقات على الفرد والمجتمع .

سَبق أن تناولنا في الدَّرس السَّابق حقوقَ الصَّداقة والصِّفات المعتبرة الواجب مراعاتها في اختيار الصَّديق ، وفي هذا الدَّرس سيتم التطرق إلى موضوع الصَّداقة في جانبٍ آخر وهو الصَّداقة بين الشَّاب والفتاة .

الصَّداقة بين الجنسين

العلاقةُ بين الشاب والفتاة باسم الصداقة من المحرماتِ ؛ لأنها وسيلة إلى الفتنة والزِّنا ،والوقوع في الفاحشة سواء أكانت عبر الهاتف أو الإنترنت أو أي مصدر آخر.

حكم هذه العلاقة

أولا :من الناحية الشَّرعيَّة

هذه العلاقة محرمة من الناحية الشَّرعية ودليل ذلك :

- قـــال الله تعـــالى: (وَقُل لِّلْمُؤْمِنَٰتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَٰرِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ) [٣٧].

وهذا أمر من الله تعلى للمؤمنين والمؤمنات بغضِّ البصر، وهنا ليس لحسن النية أو سوء النية محل.

- وكذلك قول الله تعالى : (وَلَا مُتَّخِذَٰتِ أَخْدَانٍ)[٣٨] أي متخذات أخلاء ،ومن هذا فلا يجوز للفتاة أن تتخذ رفيقاً لها أو صاحباً ؛ فالمصاحبة بين الشاب والفتاة أرضٌ خصبة يجدها الشيطان مدخلاً ميسوراً ، ليهدم القيم والأخلاق بتزيينه الفتن والمعاصي .

- ومن السُّنة يقول الرسول ﷺ : " خَيْرُ صُفُوفِ الرِّجَالِ أَوَّلُهَا وَشَرُّهَا آخِرُهَا وَخَيْرُ صُفُوفِ النِّسَاءِ آخِرُهَا وَشَرُّهَا أَوَّلُهَا ".[٣٩]

فالنبي ﷺ وصَف المُتأخِّرات بالخير؛ لبعدهنَّ عن رؤية الرجال وتعلّق القلب بهم عند رؤية حركاتهم وسماع كلامهم، هذا بشأن المسجد الذي هو مكان العبادة وبحضرة النبي ﷺ، فما بال من تتجرأ أو يتجرأ فيقول :هذه زميلتي أو تقول :هذا زميلي في الجامعة أو العمل،أومن يقول: إنها علاقة بريئة أو تقول إنَّ نيتها سليمة،هل نيتك أنتِ سليمة ومن أمرهنَّ النبي بتجنب

---

٣٧ - النور ٣٠،٣١

٣٨ - النساء ٢٥

٣٩ - رواه مسلم / كتاب الصلاة /باب تسوية الصفوف وإقامتها ،وفضل الأول فالأول منها

مخالطةِ الرجال نيتهنَّ سوء؟ أم أنه أمر واجب التنفيذ على الفور؟

من هذا كلّه يتّضح أنه لا توجد علاقة باسم الصداقة بين الرجل والمرأة أو الشاب والفتاة، سواءً في الجامعة أو العمل أو أي مكان، أما كلمة علاقة بريئة، فقد أطلقها كلُ مخادع لنفسه على علاقة لا ترضي الله ورسوله.بخلاف ما لو اضطر كل جنس للحديث مع الجنس الآخر لضرورة ، فإن الإسلام لم يُحرم ذلك بشرط أن تكون وفق الضوابط الشرعية وفي حدودها الدنيا منعاً أن تتطور إلى ما حرَّم الله تعالى .

ناقش مع زميلك

الآثار السلبية الخطيرة على هذه العلاقة.

ثانيا: من الناحية الواقعية والعمليَّة

أولاً- إنّ المُصارحة والصِّدق والثِّقة في هذه العلاقة كالسُّم في العسل، إذ إن هذا الصِّدق ما هو إلا قناع لعملية تمثيلية، ومن أوضح ما يبين مسألة التَّظاهر الكاذب طرح كِلا الطرفين في بعض الأحيان موضوعات تبدو هامة كأن تكون قضية سياسيّة أو نفسيّة أو دينيّة، ويتنافس كِلا الطَّرفين بإبداء رأيه في هذه القضيَّة ووجهة نظره، لا لشيء إلا ليُظهر أنه على دراية وإلمام بشتى لعلوم والثقافات، وهذا أمر واضح جداً.

ناقش مع زملائك

أ- لماذا لا يقبل كل طرف أن يتعرف الطَّرف الآخر على عيوبه الحقيقيَّة؟

ب- لو ابتليت بأن كانت أختك تقيم هذه العلاقة ماذا سيكون حالك وأنت تعلم أنك تقيمها مع غيرها ؟

ثانياً -هذه العلاقة يُفترض أنها لا تتعدى الصَّداقة والزمالة البريئة، ولكن ما يدري كِلا الطرفين أنَّ الآخر طوّر أو يطوّرهذه العَلاقة ولو من طرف واحد.

ثالثاً- قد تؤدي هذه العلاقة بمن يقيمها إلى الوقوع في فاحشة الزّنا.

رابعاً - تقوم هذه العلاقة على الرَّاحة والتَّسلية،بدليل أنَّ الشَّاب قد لا يجد بالفتاة التي يتكلم معها الفتاة التي يأمل ،بل قد يجدها ساذجة، ومواضيعها المطروحة تنمّ عن فراغ في العقل، بل زد على ذلك أنها قد تكون غير جميلة ولا يقبلها الشَّاب زوجة ولكن يمضي وقته في التحدُّث إليها أو التَّسلي بها ليُثبت بأنه ناجح مع الفتيات، وكذلك الفتاة قد تجد الشَّاب ساذجًا وغير متزن، والفتاة التي معه قد لا

تقبله زوجًا ولكنَّها تعبث به من أجل تضييع الوقت أو التَّلهِّي أو أهدافٍ أخرى كأنْ يُقال بأنها جذَّابة للشَّباب.

خامساً- إنَّ هذه العلاقة من تزيين الشَّيطان، إذ يزين كلُّ طرف للآخر، فإذا رأى أحدهما من الآخر عيباً أو نقصاً يغض الطرف عنه ،والدَّليل على ذلك أن صاحب هذه العلاقة لا يقيمها مع أخته أو زوجته، وقد تكون أخته أكثر اتزاناً وعقلاً من التي يبني معها هذه العلاقة، بل إنَّه لا يقبل من أخته ما يقبله منها ،وكذلك الفتاة صاحبة هذه العلاقة قد يكون لها أخٌ شقيق هو أفضل من هذا الذي تبني معه هذه العلاقة، ولكن مع هذا فهو لا يُغنيها عن هذا الشَّاب فهكذا يتضح جلياً مدى تزيين الشَّيطان.

تأمَّل

قال الله تعالى (وَزَيَّنَ لَهُمُ ٱلشَّيۡطَٰنُ أَعۡمَٰلَهُمۡ فَصَدَّهُمۡ عَنِ ٱلسَّبِيلِ فَهُمۡ لَا يَهۡتَدُونَ)[٤٠]

والمقصود أنه لا يدعو إلى الشِّيء ويسمِّيه باسمه أو بصفته، بل يبسّط الصَّعب ويهوّن العظيم، حتى إذا دعا إلى الفاحشة يقول: هذا أمر طبيعي وعادي، إنَّ فلانًا وفلانًا يفعلونه وإنَّ كثيرًا من الناس يقومون به، إنَّه ليس بالأمر الكبير قد يكون خطأ ولكنه ليس جريمة وهكذا.

نشاط ختامي

- لماذا لا يوافق الشَّاب لأخته أو الفتاة لأخيها مثل هذه العلاقة ولو كانت تحت مسمى الصَّداقة ؟

واجب بيتي

- اكتب خاطرة بعنوان الصَّداقة بين الجنسين بين الفاحشةِ والألم والتشتت والنَّدم ، أوبعنوان حب الله تعالى وقاية من هذه العلاقة ، باستخدام برنامج العرض التقديمي واعرضها أمام زملائك.

- اكتب تقريراً بالتعاون مع زميلك عن الضوابط الشَّرعية التي لا بد من الالتزام بها في التعامل بين الجنسين .

---

٤٠ - النمل ٢٤

التقويم

١- يقول الرسول ﷺ : " خَيْرُ صُفُوفِ الرِّجَالِ أَوَّلُهَا وَشَرُّهَا آخِرُهَا وَخَيْرُ صُفُوفِ النِّسَاءِ آخِرُهَا وَشَرُّهَا أَوَّلُهَا " استنتِج من هذا الحديث حرمة العلاقة بين الجِنسين تحت مسمى الصَّداقة.

٢- ما المقصود بالعبارة الآتية يُفترض أنَّ العلاقة بين الجِنسين لا تتعدى الصَّداقة والزمالة البريئة، ولكن ما يدرى كِلا الطرفين أنَّ الآخر طوّرأوقد يطوّرهذه العَلاقة ولو من طرف واحد؟

٣- استنتِج ثلاثا من الآثار السلبيَّة للعلاقة بين الجنسين .

٤- برأيك ما الوسائل التي يمكن أن تردع كلا الطَّرفين من إقامة مثل هذه العلاقة المحرَّمة ؟

٥- ضع علامة ( ) أمام العبارة الفرعية التي تتفق مع العبارة الأساسية ، وعلامة (x) أما العبارة الفرعية التي لا تتفق مع العبارة الأساسية.

- يقول الله تعالى (وَلَا مُتَّخِذَاتِ أَخْدَانٍ) يُقصد بهذه الآية الكريمة:-

١- تحريم علاقة الشَّاب مع الفتاة من غير رابط شرعي .

٢-إباحة علاقة الصَّداقة بين الشَّاب والفتاة بضوابط محددة .

٣-إباحة علاقة الصَّداقة بين الشَّاب والفتاة إذا كانوا أقرباء فقط

الدَّرس السَّابع

الاستقامة (١)

النتاجات الخاصة للدرس

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- توضيح المقصود بكل من الاستقامة، الوشم ، إتيان الرجلُ الرجلَ.
- تعليل سبب إقدام بعض الشباب على الوشم.
- ذكر أربعة من الأضرار الدينية والخُلقية على ارتكاب معصية إتيان الرجلُ الرجلَ.
- الربط يبين ضعف الشخصية والقيام بالوشم.
- بغض معصية إتيان الرجلُ الرجل باعتبارها خروج عن الفطرة السليمة.
- كتابة تقرير عن التوبة وفضائلها وشروطها.

يؤمنُ المسلمُ بأنَّ سعادته فى حياته الدنيا والآخرة موقوفةٌ على مدى تأديب نفسه، وتطييبها وتزكيتها ، وتطهيرها، كما أن شقاءها منوط بفسادها وخُبثها، وذلك لقوله تعالى :(قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝ وَقَدۡ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا)(٤١)، ولهذا فهو يَحرص أشدَّ الحِرص على التَّمسكِ بأسباب الاستقامة على المنهج القويم في هذه الحياة لتسلمَ له حياته الدنيا، ويسعد فى حياته الأخرى.

مفهوم الاستقامة

سلوكُ الصراط المستقيم، - الدين القيِّم -من غير تعريج عنه يمنة ولا يسرة، ويشمل ذلك فعلَ الطاعاتِ كلّها، وترك المنهيات كلّها.

وأصل الاستقامة : استقامةُ القلب على التوحيد، فمتى استقامَ على معرفة الله وخشيته وإجلاله استقامت الجوارح كلها على طاعته، فإن القلبَ مَلِكُ الأعضاء، وهى جنوده، فإذا استقام الملك استقامت الجنود والرعايا.

دليل مشروعية الاستقامة

من القرآن الكريم قوله تعالى: (إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسۡتَقَٰمُواْ فَلَا خَوۡفٌ عَلَيۡهِمۡ وَلَا هُمۡ يَحۡزَنُونَ)(٤٢).

ومن السنة النبوية قول الرسول ﷺ: "اسْتَقِيمُوا وَلَنْ تُحْصُوا وَاعْلَمُوا أَنَّ خَيْرَ أَعْمَالِكُمْ الصَّلَاةَ وَلَا يُحَافِظُ عَلَى الْوُضُوءِ إِلَّا مُؤْمِنٌ " (٤٣).

حقيقة الاستقامة

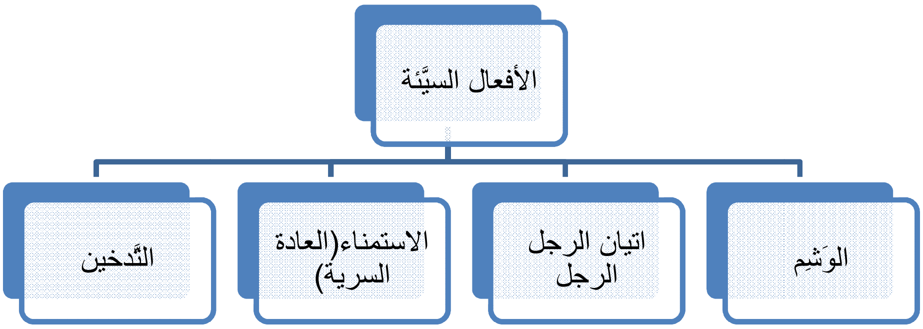
المسلمُ المستقيم هو الذي يعمل دائماً على تأديبِ نفسه، وتطهيرها و تربيتها، فيأخذ بالآداب المزكية لها ، والمطهرةِ لإرادتها ، كما يُجنبها كل ما يفسدها من الأقوال والأفعال السيَّئة ومن الأفعال السيِّئة:

---

٤١ - الشمس ٩،١٠

٤٢ - الأحقاف ١٣

٤٣ - رواه ابن ماجه/كتاب أبواب الصلاة وسننها/ باب المحافظة على الوضوء



أولا :الوَشْم

الوَشْم هو رسمٌ ثابتٌ ينفذ على جلدِ الإنسان بإبرٍ محشوةٍ بالكحل وغيره ليتغير لونه إلى الزُّرقة أو الخُضرة ، ويكون على مناطق من جسم الإنسان خاصة الوجه أو الكفين أو الذِّراعين ،وقد تكون هذه الرسوم صوراً حيوانية أو نقوشاً وأشكال زخرفية .



صورة (١)
لشخص قام بالوشم على ظهره

حكم الوَشْم

إذا علمتَ أن الوشم فيه تغيير لخلق الله سبحانه وتعالى الذي تعهد الشيطان أن يزينه لبني آدم، ودليلُ ذلك فقد قال تعالى مخبراً عن الشيطان: ﴿وَلَأُضِلَّنَّهُمۡ وَلَأُمَنِّيَنَّهُمۡ وَلَأٓمُرَنَّهُمۡ فَلَيُبَتِّكُنَّ ءَاذَانَ ٱلۡأَنۡعَٰمِ وَلَأٓمُرَنَّهُمۡ فَلَيُغَيِّرُنَّ خَلۡقَ ٱللَّهِ﴾(٤٤) .

و إذا علمت أن الواشم ملعون ومن ذلك ما رواه نافع عن ابن عمر -رضي الله عنهما- قال: "لَعَنَ النَّبيُّ ﷺ الْوَاصِلَة ، وَالْمُسْتَوْصِلَة ، وَالْوَاشِمَة ، وَالْمُسْتَوْشِمَة "(٤٥) .

فالنبي ﷺ لعنَ الواشِمةُ والمُستوشِمةُ، فالواشِمة هي التي تفعل الوَشْم ، والمُستوشِمة هي التي تَطلب من غيرها أن يُعملَ ذلك بها. كلاهما ملعونة على لسان رسول الله ﷺ ، في الإسلام .

فحكم الوشم في ضوء ما سبق هو ....

---

٤٤ - النساء ١١٩

٤٥ -البخاري / كتاب اللِّباس / باب المُسْتَوشِمَة

ماذا يسمي الشَّباب الوَشْم في هذه الأيام ؟

لماذا الوَشْم وما الفائدة منه ؟

تتعدد الأسباب التي تدعو بعض الشباب للقيام بهذا الفعل ومن هذه الأسباب:
- الحصول على جسم أجمل أو صورة أبهى للذراع أو الجسد، فالأسباب هي تجميلية.
- لفت الانتباه إلى مكان وجود الوَشْم وإبراز القوة والصَّلابة، حيث يظّن الواهمون أنَّه يعبرُ عن قوة الشَّخصية وخصوصًا إذا حمل معاني ودلالات مرعبةٍ كصور الجماجم والأفاعي وغيرها.
- تخليداً لذكرى معينة تحمل في أنفسهم أثراً كحبٍّ جارفٍ أو دفين أو عرفانٍ بجميل لشخص معين، وذلك بتحميل بعض الرسوم كتابات معينة، أو الاكتفاء بالكتابة أو بوَشْم شكل يحمل صورة تعبر عن هذه الحالة.

واقعُ الوَشْم

الوَشْم هو نوع من الاختلال النفسي وتقليداً لنجوم ِالأغنيةِ الصاخبة ممن تُظهرهم شاشاتُنا بصورة أبطالٍ ونجوم، فيأتي التَّقليد تقليداً أعمى لتلك الأمثلة دون التفكير في معاني ما يحملون على أجسادهم، كم أنها تعبر عند البعض عن تغيرات تطرأ على شخصيةِ المَوشوم تجعله يأتي على هذا النوع للتعبير عن سخطه وتميِّزه في المجتمع .

ناقش العبارة الآتية :

الوَشْم دليل على ضَعف الشَّخصية .

ما رأي الأطباء في الوَشْم

يرى بعض الأخصائيين في أمراض الجلدِ بأن الوَشْم من الناحية الطبيِّة ِينطوي على مخاطرَ منها:
أولا :إمكانية الإصابة بسرطان الجلد والصَّدفية والحسَّاسية التي تحصل في الجلد في بعض الحالات.
ثانيا :الالتهاب الحاد للجلد بسبب التَّسمم ،وخاصة عند استخدام أصباغ صنعت لأغراضِ أخرى كطلاءِ السيارات أو حبر الكتابة.

ثالثا : الإصابةُ بأمراض الالتهاب الكبدي وفيروسْ الإيدز والزهري، بسبب سوء التَّعقيم .

رابعا : تَحسس مُزمن في مكان الوَشم مع ظهور تليُّفات جلدية وحساسِيَّة .

خامسا: إذا كان الوَشم في مساحة واسعة فسوف يؤدي إلى حدوث تسمم نتيجة دخول معدن الرَّصاص والألوان المستخدمة في الوَشم والتي تحتوي على معادن ثقيلة مما يُحدث تَكسر في كُريات الدَّم الحمراء.

ثانيًا: إتيان الرجلُ الرجلَ

إتيان الرجلُ الرجلَ من أشنعِ الجرائمِ وأقبحها ؛فهي تدل على انحراف في الفطرة وفسادٍ في العقل وشذوذ في النفس.

المفهوم

أن ينكح الرجلُ الرجلَ، ويأتي الذكرُ الذكرَ، كما قال تعالى عن قوم لوط:(أَتَأْتُونَ ٱلذُّكْرَانَ مِنَ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٦٥﴾ وَتَذَرُونَ مَا خَلَقَ لَكُمْ رَبُّكُم مِّنْ أَزْوَٰجِكُم ۚ بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ عَادُونَ)[٤٦]

ما رأيك بهذه العبارة مع التعليل

"تعد هذه الجريمةُ خروجًا عن الفطرة السليمة".

دليل التَّحريم

قال الله تعالى (وَلُوطًا إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِۦٓ أَتَأْتُونَ ٱلْفَٰحِشَةَ مَا سَبَقَكُم بِهَا مِنْ أَحَدٍ مِّنَ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٨٠﴾ إِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ ٱلرِّجَالَ شَهْوَةً مِّن دُونِ ٱلنِّسَآءِ ۚ بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ مُّسْرِفُونَ ﴿٨١﴾ وَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِۦٓ إِلَّآ أَن قَالُوٓاْ أَخْرِجُوهُم مِّن قَرْيَتِكُمْ ۖ إِنَّهُمْ أُنَاسٌ يَتَطَهَّرُونَ ﴿٨٢﴾ فَأَنجَيْنَٰهُ وَأَهْلَهُۥٓ إِلَّا ٱمْرَأَتَهُۥ كَانَتْ مِنَ ٱلْغَٰبِرِينَ ﴿٨٣﴾ وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهِم مَّطَرًا ۖ فَٱنظُرْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُجْرِمِينَ
[٤٧])

قال القُرْطبي في تفسيره (وأجمع العلماءُ على تحريم إتيان الرجلُ الرجلَ ، وإنَّ الله تعالى عاقب قوم لوط وعذبهم لأنهم كانوا على معاصٍ وذنوب، ومنه هذه الفعلة المُشينة والعملة القبيحة ، فأخذهم الله بذلك ، ولأنه كان منهم الفاعل والراضي بذلك ، فعُوقب الجميع عليه ، وهي حكمة الله وسنته في خلقه ، وبقي أمر العقوبة على الفاعلين مستمرًا) .

٤٦ - الشعراء ١٦٥،١٦٦

٤٧ - الأعراف ٨٠- ٨٤

العقوبة

عَنْ ابْن عَبَّاسٍ رضي الله عنهما قال رسول الله ﷺ "مَنْ وَجَدْتُمُوهُ يَعْمَلُ عَمَلَ قَوْمِ لُوطٍ فَاقْتُلُوا الْفَاعِلَ وَالْمَفْعُولَ بِهِ" (٤٨)

وقد أجمعَ الصحابة على قتل من يقوم بهذه الفِعلة ، لكن اختلفوا في طريقة قتله ، فمنهم من ذهب إلى أنهُ يحرق بالنَّار، وهذا قول علي -رضي الله عنه- وبه أخذ أبو بكر -رضي الله عنهُ- ومنهم قال : يُرمى به من أعلى مكانٍ شاهق ، ويُتبع بالحجارةِ ، وهذا قول ابن عباس- رضي الله عنهُ -.

أولًا: أضرارُها الدينيّة والخُلقيّة

- إتيان الرجلُ الرجلَ كبيرةٌ من كبائرِ الذنوبِ، وقد عاقب اللهُ تعالى الأمَّة التي فعلته بأقسى العقوبات ، وهو سببٌ لمقت الله تعالى وأليم عقابه، فعلى من ارتكبها أن يسارع بالتوبة إلى الله تعالى ؛ فإنَّ الله تعالى يغفر الذنوب ويقبل التائبين ويقيل عثرات المذنبين،فمغفرة الله تعالى أوسع من ذنب العبد ، ورحمته أرجى من عمل العبد .

- ومن أضرارها أنها تجرُّ صاحبها إلى معاصٍ أخرى لا تقل عن هذه الجريمة قبحًا كالمسكراتِ والمخدراتِ وغيرهما ،كما يجرُّه إلى ترك الطاعاتِ والسَّير في طريق الشهوات .

- من ثمرات هذه الجريمة الوقاحةِ وقلة الحياءِ، فتجدُ من يمارسُ هذه الفعلة وقحاً لا يبالي بما فعل، بل قد لا يتأثر بعلم الناس بسوءِ حاله وقبيح فعله وربما قام هو بإخبارهم عما يقوم به من عمل سيّيء.

- وهي تؤدي إلى قتلِ المُروءةِ والشَّهامةِ والنَّخوةِ والكرامةِ لدى مرتكبها.

- هذه الجريمة سبب رئيس لتفكيكِ الأسر وتفريقُ البيوتِ فإذا ما ابتليتْ أسرةٌ بانحراف أحدِ أبنائها فإنها بلا ريب ستتأثرُ، وذلك من خلال تشويه سمعتها أو إفساد أفرادها بإفساد إخْوانِه أو أخَواتِه أو إيقاع الأسرة في المُشكلات .

- من آثارها العُزوف عن الزَّواج ،فهذه الجريمة سببٌ لاكتفاءِ الرَّجل بالرَّجل ورغبتِه عن الزَّواج.

نشاط

ما الآثارُ المترتبة على العُزوفِ عن الزَّواج ؟

---

٤٨ - رواه الترمذي / كتاب الحدود / باب ما جاء في حدِّ اللّوطي

ثانيًا : الأضرارُ الصِّحية

- التأثيُر على المُخِّ ؛ بسبب حصول اختلال كبير في توازن عقلِ المَرء وارتباكًا في تفكيرهِ وبلاهة في عقله ؛وذلك بسبب قلةِ الإفرازات الداخليِّة التي تفرزها الغدَّة الدَّرقية والغدد فوق الكليتَين .
- ارتخاءُ عضلاتِ المُستقيم وتَمَّزقه وفقدانُ السيطرة على التحكم بعملية الإخراج.
- الإصابةُ بالعُقمِ وضعف الحيوانات المنوية بسببِ التأثير على تركيب مواد المَني.
- نَقلُ الأمراض التناسلية الجنسية الخطيرةِ ،مثل السِّلِّ والزُّهري والإيْدز .
- التأثيرعلى الأعصاب، وإن هذه العادة تغزو النَّفسَ وتؤثر في الأعصاب تأثيرًا خاصًا من نتائجهِ الإصابة بالانعكاس النفسي فيشعرُ في أنه ما خُلق ليكونَ رجلًا، وينقلب الشُّعور إلى شُذوذ، فينعكس شعور من يقوم بهذه الجريمة انعكاسًا غريبًا، فيشعرُ بميلٍ إلى بني جنسه وتتجهُ أفكارُ الخبيثةُ إلى أعضائهم التناسلية
- الرَّغبة عن المرأة، فهي قد تصرْف الرجل عن المرأة ،وقد يبلغ به الأمر إلى حد العجز عن مباشرتها.
- إصابة الشَّرج بالتهابٍ شديد يؤدي إلى إفرازات صَديدية وقُروح كثيرة ، مع نزف دموِّي.

نشاط بيتي

ارجع إلى كتاب ولا تقربوا الفواحش لمؤلفه جمال اسماعيل المتوفرعلى الموسوعة الشاملة في شبكة الإنترنت على الرابط المتوفر في قائمة المراجع واكتب كيفيه علاج من ارتكب إتيان الرجلُ الرجلَ.

-شارك زميلك بكتابة تقرير عن التوبة وفضائلها وشروطها بما لا يزيد عن صفحتين وقم بعرضه على لوحة الحائط.

التَّقويم

١- ما المقصود بكل من الاسْتقامة ، الوَشم ؟

٢- علل ما يأتي :

أ- الوَشم نوع من الاختلال النفسي لمن يقوم به .

ب- إتيان الرجلُ الرجلَ سبب للعزوف عن الزَّواج .

ج- إتيان الرجلُ الرجلَ يُورث صاحبَه الوَقاحة وقلة الحياء .

٣- اذكر ثلاثة أسباب تدعو الشَّباب للقيام بعمليَّة الوَشم ؟

٤- ناقش العبارة الآتية موضحاً المقصود بها " القلبُ مَلِكُ الأعضاء، وهى جنوده فإذا استقام الملك استقامت الجنود والرَّعايا"؟.


لا تصدقهم
التدخين قاتل
www.alwahm.net
alwahm.net

الدرس الثَّامن

الاستقامة (٢)

النتاجات الخاصة للدرس

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- ذكر ثلاثة من مضار الاستمناء(العادة السرية) على جسم الإنسان.
- الابتعاد عن التدخين والنفور منه .
- ذكر ثلاثة من فوائد التوقف عن التدخين .
- توضيح ثلاثة من الآثار الإيجابية المترتبة على ترك التدخين.
- كتابة تقرير عن كيفية علاج من ارتكب معصية إتيان الرجلُ الرجلَ.

سبق أن تكلمنا في الدرس السَّابق عن بعض الخبائثِ التي لا بدَّ للمُسلم أن يبتعدَ عنها كالوَشم وإتيان الرجلُ الرجلَ وفي هذه الدرس سنستكمل بعض هذه الخبائثِ والتي منها:

ثالثا : الاستمناء(العادة السِّرية)

مفهوم الاستمناء

الاستمناء هو إخراج المنيِّ باستخدام اليد.

دليلُ التَّحريم

قال الله تعالى- : (وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ (٥) إِلَّا عَلَى أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ)[٤٩] أفادت الآية أن قضاءَ الإنسان شهوتهُ بغير الزوجة أو مُلْك اليَمين أنه مَلوم ومحاسبٌ عليه، ثم قال تعالى : (فَمَنِ ٱبْتَغَىٰ وَرَآءَ ذَٰلِكَ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْعَادُونَ)[٥٠] فإخراجُ المَنيِّ بالاستمناء من الاعتداء الذي حرمه الله تعالى .

تأمل المقولة الآتية

"لا كبيرة مع الاستغفار ولا صغيرة مع الإصرار"

مضَار الاستمْناء

وللاستمناء (العادة السِّرية) مضارٌ كثيرة وخبيثة، ومن هذه المضار:

- احتقان في الجهاز التناسليِّ (البروستاتا والحُويصلة المنوية)ويحدث ذلك نتيجة لعدم التفريغ الكامل والهِّياج المستمر ، ومع تكرار ممارسةِ هذه العادة يتكرر حدوث الاحتقان بحيث ينتهي الأمر بالتهاب في البروستاتا والحُويصلة المَنوية .
- الإصابة بالإرهاق البدنيِّ والذهنيِّ ،والشُّعور بالقلق والتوتر العصبيِّ مما قد يصل إلى الكآبة النفسيَّة والانطوائيَّة .

فسِّر

- لماذا يؤدي القيام بالعادة السّرية (الاستمناء) إلى إصابة مرتكبه بالإرهاق والتوتر العصبي؟

---

٤٩ - المؤمنون ٥،٦

٥٠ - المؤمنون ٧

- ومن مضارها ضعفَ الجسم والإصابة بآلام الفخذين والظَّهر .
- والإدمان على هذه العادَّة قد يجعل صاحبها يُفضلها على المعاشرة الجنسيَّة حتى بعد الزواج ،مما قد يؤدي إلى خلق جو من الضيِّق والتَّوتر في نفس الزوج أو الزوجة .

رابعا" التَّدخين :

في ضوء المقدمات التالية استنتج حكم التدخين

التدخين

أولًا: خبيث وله أضرار كثيرة

التدخين خبيث وخُبْثِه في رائحتـهِ الكريهة المنفِّرة ومذاقه المرِّ المرفوض من كل ذوي الطبائع السليمة .إلأنَّ خبثه الأكبركامنٌ في سمومه الفتَّاكة التي تَتغلغل داخل كل خلية من خلايا جسم المُدخن، قال الله تعالى: (وَيُحِلُّ لَهُمُ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيۡهِمُ ٱلۡخَبَٰٓئِثَ)[٥١] .

ثانيًا : فيه انتحارًا بطيئًا وإضرارًا بالنفس التي حرم اللهُ قتلها إلا بالحقِّ .

قال الله تعالى :(وَلَا تُلۡقُواْ بِأَيۡدِيكُمۡ إِلَى ٱلتَّهۡلُكَةِ)[٥٢].

ثالثًا: فيه من إسراف وتَبذير للأموال

قال الله تعالى: (وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ)[٥٣].
ومن المعلوم أنَّ التَّدخينَ فيه إنفاقٌ لأموالٍ طائلة دون فائدة يَجنيها المُدخن .

فكِّر

ما حكم التدخين في ضوء المقدمات السابقة؟

احسب كم يدفع المُدخن من أمواله لمدة سنة إذا كانت علبة التَّدخين سعرها دينار وكان يُدخن علبة واحدة في اليوم؟

---

٥١ - الأعراف ١٥٧

٥٢ - البقرة ١٩٥

٥٣ - الأعراف ٣١

من أضرار التَّدخين

أولًا: على الجهاز التَّنفسي

- يعمل التَّدخين على إيذاء الجهاز التنفسي بدرجةٍ كبيرةٍ لا سيما أنسجة الرِّئتين؛بسبب مُلامسة المواد السَّامةِ التي يَحويها الدُّخان ملامسة مباشرة.
- يساعد على إصابة الجهاز التَّنفسي بالالتهابات القَصبية والرِّئوية المُزمنة .
- يطرأ على الرِّئة أثناء ممارسةِ التَّدخين اضطرابٌ واختلالٌ في عملية التَّنفس ، فتطول فترة الزِّفير عن فترة الشَّهيق (والطبيعيُّ أنْ يحصلَ العَكس).
- الإصابةُ بمرض النُّفاخ الرِّئوي مما يُفقد الرِّئة جزءًا مهما من قدرتها على العمل.
- الإصابة بالرَّبوالشعبي. وسرطان الرِّئة.
- الإصابة بنوبات من السُّعال المتواصل المصحوب بالقيحِ والبلغَم .

هل رأيت أحدًا يَسعل من أثر التَّدخين صِف حالته أمام زملائك .



صورة(٢)

رئة لمدخّن مصابة بالنفاخ الرئوي وأخرى سليمة لغير مُدخّن

ثانيًا: على الجِهاز الهَضمي

- يؤدي التَّدخين إلى الإصابة بأمراض اللّثة والتهاباتها وتسوس الأسنان الذي لا يزول بفرشاة الأسنان أو السواك .
- يساعد على فقدان حاسة الذُّوق والتي هي من أهم النِّعم في حياة الإنسان وسبب فقدان هذه الحاسَّة هي الالتهابات المتكررة للخُليمات اللّسانية المسؤولة عن تذوق الطعام والأشياء ،فيفقد المُدخن قدرته على التذوق.
- الرائحةُ الكريهة في الفم وسببُ هذه الروائح المواد العفنة الموجودة في الدُّخان .
- يؤدي التَّدخين بإصابة المعدة والاثني عشر بالقُرحة ،وقد تؤدي المُضاعفات في القُرحة إلى سرطان .

قارن بين أسنانِ شخص مدمنٍ على التَّدخين بآخر غير مُدخن في نفس العمر موضِّحًا رأيك في ذلك.

ثالثاً :على جَمال المرأة

- التَّدخين يُسيء إلى المرأة إساءةً بالغةً فهو يشوِّه جمالها ويفقدها كثيرًا من حيويتها ونَضارتها البرَّاقة ولون وجْهها وجَمال عينيها .
-كذلك يؤثر على صحة شعرها ولونه، ويعجل في ظهور الشَّيب المُبكر لديها ويصبح شعرها قابلا للتقصُّف بسبب ترسُّب الدُّخان .
- يؤدي إلى فقدان بياضِ الأسنان ولمَعانها، وتصبح مائلة للسَّواد بالإضافة إلى رائحة الفم الكريهَة.

ما رأيُك أو رأيك بالفتاةِ التي تدُخن بدعوى التَّحضرُّ؟

رابعاً :التَّدخين وصحَّة الجَنين

- يؤثر التَّدخينُ على صحة الجَنين وهو لايزال في رحْم أمه المُدخِنة؛ بحيث يؤثر النُيكوتين والمواد الضارة الناتجةُ من التَّدخين على الأوعية الدمويَّة التي تغذي المَشيمة والتي تغذي بدورها الجنين فيُولد الطفل ناقص الوزن قليلَ الحركة .
- نسبة الإجهَاض ووفاةُ الأطفال حديثي الولادةِ للأمهات المُدخنات يعادل الضِّعف لغير المُدخنات.

فوائدَ التَّوقفِ عن التَّدخين

يجلب الابتعاد عن التَّدخين منافعَ كثيرة منها :-
- يهْبط مستوى النيكوتين وغاز أولِ أكسيد الكربون في الدم إلى النِّصف بعد التوقفِ عن التَّدخين ،كما يعود مستوى الأكسجين في الدمِّ إلى الوضع الطبيعي .
- يتم طرح غاز أولُ أكسيد الكربون من الدمِّ بعد مضي (٢٤)ساعةٍ من التَّوقف عن التَّدخين .
- يُطرح النيُكوتين بعد مضي (٤٨) ساعةً من التَّوقف .
- تَتحسنُ الدورةُ الدمويةُ بعد مرور أسبوعين إلى اثني عشر أسبوعًا من التوقف عن التَّدخين كما يُلاحظُ زوال ملموسٌ للسُّعال الناتج عن التَّدخين .
- بعد مضي (١٠) سنوات على تركِ التَّدخين تكون خطورةُ الإصابة بالنَّوبات القلبيِّة مشابهة لغير المُدخنين .
- بعد مضي (١٠-١٥)سنة تكون احتمالية الإصابة بسرطان الرِّئة متقاربة جدًا مع غير المُدخنين.

نشاط بيتي :

قم أنت وزملائك من خلال المعلم بكتابة أضرار التدخين وفوائد التوقف عنه على لوحات مطبوعة باستخدام الحاسوب وقم بعرضها على لوحات الحائط في المدرسة.

التَّقويم

١- للاستمناء مضارٌ كثيرة خبيثة اذكر ثلاثة منها .

٢- هل تؤيد العبارة الآتية ولماذا " لو دُفع المال الذي يُنفق على التَّدخين على الفقراء والمساكين في الدول الإسلاميَّة لن يبقى فقيرٌ واحد "؟

٣- كيف ترد على من يدَّعي أن التَّدخين نوع من الرُّجولة ؟

٤- التَّدخين يسيء إلى المرأة إساءةً بالغة وضِّح ذلك .

٥- استنتِج ثلاثة حلول لمساعدة المُدخِّن عن الإقلاع عن التدخين ؟

التقويم الذاتي

أستطيع بعد دراستي لهذه الوحدة أن :

الرقم	الفقرة	نعم	لا
١-	أذكر آفات اللِّسان التي تُورد الإنسان نار جهنَّم.		
٢-	أستنتج الحكمة من تحريم الإسلام للَّعن.		
٣-	أستنتج الحِكمة من تحريم الإسلام الغناء الفاحش.		
٤-	أوضِّح الحِكمة من أمر الإسلام المسلم غضِّ بصره.		
٥-	أذكر فوائد غض البَصر.		
٦-	أوضِّح المقصود بالتَّقليد الأعمى.		
٧-	أذكر أهم أسباب التَّقليد الأعمى.		
٨-	أميِّز بين الغِناء المحرم والمُباح.		
٩-	أشعر بأن الأخلاق سببٌ لرقي الفرد والمجتمع.		
١٠-	أوضِّح دور الغرب في إثارة العرقيّات والقوميّات.		
١١-	استشعر الخَطر الحقيقي للتَّقليد الأعمى.		
١٢-	أميز بين التقليد المحرم وبين الاستفادة من الغرب		
١٣-	أستنتِج الأسباب الحقيقيَّة لدعوى تحرير المرأة.		
١٤-	أفنِّد مبررات نزع الحجاب.		
١٥-	أذكر مظاهرالتقليد الأعمى في كل من مجالات العقيدة والفكر والشَّريعة والمجال الاجتماعي والأخلاق.		
١٦-	أوضِّح كيفية علاج التَّقليد الأعمى.		
١٧-	أذكر حقوق الصَّداقة.		
١٨-	أبيِّن الصِّفات المعتبرة لمن سيكون صديقًا لي.		
١٩-	أستنتج الآثار السلبية للصَّداقة بين الجنسين.		
٢٠-	أوضح مفهوم الاستقامة.		
٢١-	أوضّح سبب قيام الشَّباب بالوشم.		
٢٢-	أذكر أضرار إتيان الرجلُ الرجلَ الدينية والاجتماعية والصحيّة.		
٢٣-	أعدد بعض أضرار الاستمناء (العادة السِّريَّة).		
٢٤-	أبيِّن حكم التَّدخين من الناحية الشَّرعيَّة عند أكثر أهل العلم.		
٢٥-	أحذِّر من التَّدخين في ضوء أضراره.		
٢٦-	أستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إثراء موضوعات الوحدة.		

٢٧-	أكتب تقريرًا في أحد موضوعات الوحدة.			
٢٨-	أبر دائماً بوالدي بالقول الحسن والمعاملة الطيبة.			
٢٩-	أبدي رأيي في القضايا ذات الصِّلة بدروس الوحدة.			
٣٠-	استشعر رقابة الله باستمرار .			
٣١-	أتوب إلى الله من كل معصية ارتكبها.			

المراجع

- القرآن الكريم.

- إبراهيم ،جمال (٢٠١٠)،**ظاهرة التقليد والتبعية في القرآن الكريم** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة النجاح:نابلس،فلسطين.

- ابن حنبل،أحمد (٢٠٠٨)، **مسند الإمام أحمد بن حنبل** ،بيروت : مؤسسة الرسالة.

- ابن رجب،زين الدين (٢٠٠٧)،**جامع العلوم والحكم** ،القاهرة : مكتبة الرحاب.

- ابن قيم الجوزية ،محمد (٢٠٠٢)، **روضة المحبين ونزهة المشتاقين** ، القاهرة :مكتبة الصفا.

-ابن قيم الجوزية، محمد (٢٠٠١)،**إغاثة اللهفان ومصايد الشيطان** ،القاهرة: مكتبة الصفا .

- ابن كثير ،عماد الدين (٢٠٠٠)،**تفسير ابن كثير** ، بيروت : مؤسسة الرسالة .

- ابن ماجه ،محمد (١٩٩٧)،**صحيح سنن ابن ماجه** ،الرياض : مكتبة المعارف.

- أبو شريخ ،شاهر (٢٠٠٣)،**موسوعة القصص النبوي** ،عمان :دار صفاء.

- أبو علي،طه (د.ت)،**بين الرجل والمرأة هل توجد علاقة بريئة وأخرى غير بريئة**، ٢٠١٢/٦/٢٩، متوفر على الموقع http://www.saaid.net/female/m113.htm

- الأسدي ،عامر (٢٠٠٢)،**شفاء المحبين** ،عمان : دار الفكر.

- إسماعيل ،جمال (د.ت)، **ولا تقربوا الفواحش** ، المملكة العربية السعودية :المكتب التعاوني للدعوة والإرشاد، متوفر في الموسوعة الشاملة .

- الأشقر ،عمر (٢٠٠٩)، **معالم الشخصية الإسلامية** (ط٣)،عمان: دارالنفائس.

- الآمدي، أبو الحسن (٢٠٠٣)، **الإحكام في أصول الأحكام** ،الرياض:دار الصميعي .

- الأمم المتحدة (١٩٩٥)، **مؤتمرالمرأة** من ٤-١٥أيلول ،الصين .

- البخاري،محمد (١٩٩٢)،**صحيح البخاري**،بيروت :دار الكتب العلمية .

- الترمذي،محمد (٢٠٠١)، **جامع الترمذي**،عمان :دار الإعلام .

- الحداد،هيثم (٢٠١١)،**خطب مختارة في غض البصر** ،٢٠١٢/٥/٢٢،متوفر على الموقع http://khutabaa.com/index.cfm?method=home.con&ContentID=6289

- الحمد،محمد (١٩٩٤)، **الفاحشة عمل قوم لوط، الرياض** : دار خزيمة متوفر على الموسوعة الشاملة .

- الحنيطي ،راتب (٢٠٠٥)،**حقيقة التدخين** ،عمان :(د.ن).

- خصاونه ،رندة(٢٠٠٨)،**الدعوات المعاصرة لتحرير المرأة وموقف القرآن الكريم منها**، إربد:المركز القومي للنشر.

- دكوري،عثمان (٢٠٠٠)،**التدابير الوقائية من التشبه بالكفار** ،(ج١)الرياض :مكتبة الرشد .
- الذماري ،يحيى (٢٠٠٧)،**تصفية القلوب من درن الأوزار والذنوب** ،بيروت :دار الكتب العلمية.
- زينو ،محمد (د.ت)،**رسائل التوجيهات الإسلامية لإصلاح الفرد والمجتمع** ،الرياض :مكتبة العلم.
- الشربجي ،علي (١٩٩٨)،**الزواجر في التحذير من الكبائر** ،دمشق :دار القلم .
- صادق ،محمد (٢٠١٠)، **التقليد الأعمى دوافع وعلاج** ،٢٠١٢/٦/٢٢، متوفر على الموقع http://wfsp.org/articleslist/1406-blind-imitation-of-the-west-motives-and-treatment
- الطيبي،عكاشة (٢٠٠٢)، **أسئلة النساء والشباب الحائرة** ،بيروت :دار اليوسف.
- عبد الغني ،محمد (٢٠١٠)،**الوشم رؤية شرعية وطبية وخُلقية**،٢٠١٢/٦/١٧، متوفر على الموقع http://blog.amin.org/hassan79
- عبد الوهاب ،علاء (١٩٩٣)، **الجنس بين الحياة والدين** ،القاهرة :دار الأمين .
- عبيد ،علياء (د.ت)،**آفات اللسان** ،المنصورة : مكتبة الإيمان .
- عثمان ،محمد (٢٠٠١)،**التدخين في ميزان الإسلام** ،عمان :دار البيارق.
- عرموش،هاني (٢٠٠٥)،**التدخين أو الصحة** ،بيروت :دار النفائس.
- عطري ،مصطفى (٢٠٠٠).**التدخين والصحة** ،الكويت : المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية .
- العيادي ،أحمد (٢٠٠١)،**المرتكزات الأساسية في الثقافة الإسلامية** ،العين : دار الكتاب الجامعي.
- العيني،محمود (١٩٩٩)،**شرح سنن أبي داود** ،الرياض : مكتبة الرشد.
- الغزالي ،أبي حامد (١٩٨٨)،**بداية الهداية** ، بغداد :مطبعة العاني .
- الغزالي ،أبي حامد (١٩٩٨)،**إحياء علوم الدين** ،بيروت :دار الأرقم .
- الفحل ،ماهر (٢٠٠٧)،**حرمة المسلم على المسلم** ،سوريا :دار طيبة .
- القرطبي ،محمد (٢٠٠٠)،**الجامع لأحكام القرآن** ،بيروت :دار الكتب العلمية .
- قزقز ،إبراهيم (١٩٩٧)،**التشبه بغير المسلمين وآثاره التربوية على المسلمين** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك :إربد،الأردن .
- القزويني ،محمد (٢٠١٠)، **السنن** ،بيروت ،مؤسسة الريان.
- القيشيري ،مسلم (٢٠١٠)،**صحيح مسلم** ،الرياض:دارطويق .

- المشرقي زادا ،**الوشم** ،الدستور ، عمان ، ع ١٦١٧٨، ٢٥تموز ،٢٠١٢.

- المصـــــلح،خالد (٢٠٠٨)،**أزمــــة التقليـــــد** ،٢٠١٢/٦/١٤، متـــوفر علــــى الموقـــع http://www.muslimat.net/index.php?action=showMaqal&id=1121

- النيسابوري ،أبي عبد الله (٢٠٠٧). المُستدرك على الصحيحين ،بيروت: دار ابن حزم

- الهباهبه،طه وصادق،هناء (١٩٩٠)،**الوشم :فن وعلم أم جهل ووهم** ،عمان:منشورات وزارة الثقافة .

- الهيثمي ، علي (٢٠١٠)، **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد** ،القاهرة : مؤسسة اقرأ الخيرية .

ملحق(٤)

المحكمون الذين شاركوا في تحكيم الوحدة التعليمية

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	دكتوراه/ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د سامي ملحم	دكتوراه/ علم نفس تربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
د. أحمد الكيلاني	دكتوراه /مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	جامعة العلوم الإسلامية
د. مظهر عطيات	دكتوراه/ قياس وتقويم	جامعة البلقاء
د. إبراهيم حماد	دكتوراه /مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	الجامعة الأردنية
د.عباس الباز	دكتوراه/الشريعة الإسلامية	الجامعة الأردنية
د.عامر الحافي	دكتوراه/الشريعة الإسلامية	جامعة آل البيت
د.خالد الخولدة	دكتوراه/مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	وزارة التربية والتعليم / إدارة المناهج
د.موفق كفاوين	دكتوراه /مناهج وطرق التدريس التربية الإسلامية	مشرف تربية إسلامية /عمان الرابعة/لواء ماركا
د.عبد الرحمن إبداح	دكتوراه /شريعة	وزارة الأوقاف
طه الزبيدي	بكالوريوس/ لغة عربية	مدرسة البراء بن مالك/ عمان الخامسة
محمود الثوابية	ماجستير/ شريعة	مدرسة البراء بن مالك /عمان الخامسة
عبد الناصر حشمة	ماجستير/مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	مشرف تربية إسلامية / عمان الثانية /لواء الجامعة

ملحق (٥)

دليل المعلم بصورته النهائية

دليل المُعلم لوحدة

الأَخْلاق الإسلاميَّة



المَرحلة الثانوية

المُستوى الثاني

العِفَّة (١)

الدرس الأول

النتاجات الخاصة

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- توضيح المقصود بكل من العِفة،الفُحش، اللّعن، الخوض في الأمور الباطلة.
- ذكر دليلٍ شرعي على تحريم السبِّ والشتم.
- تعليل سبب تحريم اللّعن في الإسلام.
- الحرص على حفظ لسانه من الفحش والسَّب.
- كتابة تقرير عن بعض آفات اللّسان المنتشرة في المجتمع بما لا يزيد عن صفحتين.

المفاهيم والمصطلحات

العفَّة ، الفُحش، الخوض في الأمور الباطلة ، القذف.

استراتيجيات التدريس والأساليب والوسائل والإجراءات

يُقترح على المعلم تنفيذ الدرس باستخدام إستراتيجية التعليم المباشر من خلال (الحوار والمناقشة) متبعًا الخطوات الآتية :

التمهيد :

- يمهد المعلم للدرس من خلال ذكر قصة أصحاب الغار، وبعد أن يتم قصها على الطلبة يطرح على الطلبة الأسئلة الواردة أسفل القصة ، ليتوصل بذلك إلى عنوان الدرس ،ثم يسأل عن صور العفة ، وبعد أن يستمع لإجابات الطلبة يتم عرضها على جهاز العرض(Data Show) أو كتابتها على السبورة .

الإجراءات:

- يدير حواراً ومناقشة بين الطلبة يوضح من خلاله مفهوم عفة اللسان .
- يكلف الطلبة باستنتاج آفات اللسان ومخاطره.
- يناقش الطلبة بصور عفة اللسان ودليل مشروعيتها.
- ينظم المناقشة ويصغي إلى إجابات الطلبة ، ويعزز الإجابة الصحيحة ويصحح الخاطئة ،ويلخص الأفكار الرئيسة على السبورة .
- يسأل الطلبة عن الحكم الشرعي لكل من :

سبِّ الذات الإلهية ، لعن المسلم الكافر، أو لعن أخيه المسلم على سبيل المزاح، سبِّ الوالدين .

- يكلف الطلبة بحل الأنشطة داخل الدرس مع الإشراف عليهم .
- يكلف الطلبة بحل النشاط البيتي ، والتقويم الختامي .

معلومات إضافية

الملاحق

- ورقة عمل(١)

- أدوات التقويم(١)

إجابات الأسئلة الواردة في المحتوى

التعميم :ص١٨٥

- اللّسان هو صورة القلب ، والقلب وعاء الإيمان ،فلا يكون المؤمن مؤمناً حقاً مستقيماً على أوامر الله تعالى إلا باستقامة لسانه ؛ فاللّسان هو الذي يُظهر حقيقة القلب الذي هو وعاء الإيمان.

برأيك صفحة:١٨٧

- إذن: أبو لهب مطرود من رحمة الله تعالى .

نشاط صفحة:١٨٨

- القذف كلمة تجري على اللّسان وقد يقولها المسلم من غير اهتمام فيتَّهم امرأة عفيفة أو شابًا عفيفًا فيُكتب له بها غضب الله وسخطه و بالتالي يستحق عذاب الله تعالى.

نشاط ختامي :١٨٨

- ثمانون جلدة .

- لأنَّ اتهام الأعراض من أخطر القضايا وأهمها فلا بد من الاحتياط والاحتراز قبل إيقاع التُّهمة لما يترتب عليها من آثار عظيمة وعقوبة قد تصل إلى الموت .

الزمن المتوقع	حصة صفيَّة

مراعاة الفروق الفردية

-ما أهمية حفظ أعراض المسلمين من القذف؟

- استنتج صوراً أخرى من صور خوض اللّسان في الباطل التي حرمها الإسلام .

استراتيجيات التقويم وأدواته

- إستراتيجية التقويم : مراجعة الذات.

- أداة التقويم : قائمة الرصد.

التكامل الرأسي	الصف العاشر الفصل الثاني (درس العفة)

مصادر التعلم

- علياء عبيد،آفات اللّسان.
- زين الدين بن رجب،جامع العلوم والحِكم.

العِفَّة (٢)

الدرس الثاني

النتاجات الخاصة

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- ذكر ثلاث من صور عفة السمع.
- توضيح بعض أقوال العلماء في الغناء الفاحش.
- بيان ماهية الغناء المسموح به في الشريعة الإسلامية.
- الحرص على حفظ سمعه وبصره مما حرم الله تعالى .
- استنتاج ثلاثة من الآثار السلبية لإطلاق البصر في المحرمات.

المفاهيم والمصطلحات

التبرج والسفور، عفة البصر ، سهم إبليس.

استراتيجيات التدريس والأساليب والوسائل والإجراءات

يُقترح على المعلم تنفيذ الدرس باستخدام إستراتيجيتي العصف الذهني و التعلم التعاوني متبعاً الخطوات الآتية :

التمهيد:

- يمهد المعلم للدرس بعرض الآية (٣٦) من سورة الإسراء أمام الطلبة من خلال المسجل .
- يجري حواراً ومناقشة حول الآية الكريمة والمقصود منها ، ليتم التوصل إلى عنوان الدرس وربطه بالدرس السابق.
- يعرض أدلة تحريم الغناء من القرآن والسنة أمام الطلبة من خلال لوحة كرتونية ليتم الوصول إلى حكم الغناء .
- يعرض على الطلبة بعض أقوال العلماء في الغناء الفاحش ، ثم يطرح بعض الأسئلة مثل كيف يمكن أن يكون الغناء الفاحش رقية الزنا؟
- يستمع لآراء الطلبة ، ثم يتم تدوين الفكرة الرئيسة على السبورة .
- يناقش الطلبة بأضرار الغناء الفاحش ثم يعرضها على لوحة كرتونية.
- يعرض على الطلبة بيت الشعر الموجود بالدرس ص (١٦)، مناقشاً لهم بمدى صحته ورأيهم فيه، ليتم التوصل إلى عفة البصر، وعلة تحريم إطلاق البصر في الإسلام .
- يقسم الطلبة إلى ثلاث مجموعات غير متجانسة، وبعد أن تنهي كل مجموعة أعمالها في الوقت المحدد يتم مزاوجة المجموعات بنقل كل فرد ما توصلت إليه مجموعته إلى المجموعة الأخرى ويجري نقاشًا بين أعضاء المجموعات لمدة (١٠) دقائق.

- المجموعة الأولى :تتحدث عن مخاطر إطلاق البصر.
- المجموعة الثانية : تتحدث عن وسائل غض البصر.
- المجموعة الثالثة :تتحدث عن فوائد غض البصر .

- يعرض مقرر كل مجموعة ما توصلت إليه مجموعته ،وتناقش مع المجموعات الأخرى بإشراف المعلم

- يكتب المعلم الأفكار الختامية من كل مجموعة على السبورة.

- يكلف الطلبة في أثناء المناقشات بحل الأنشطة داخل الدرس.

- يكلف الطلبة بحل النشاط البيتي والتقويم الختامي.

معلومات إضافية

الملاحق

ورقة عمل (٢)

أدوات التقويم (٢)

إجابات الأسئلة الواردة في المحتوى

فكر صفحة :١٩٢

- نعم يكون مشاركاً له بالإثم ؛ لأن سكوته إقرار منه على كلام القائل.

فكر صفحة:١٩٣

- لأنَّ الغناء يجعل صاحبه يعيش حالة من الحب غير المشروع ، ويُقرب له الحرام ويزينه له ويتخيل نفسه واقعاً بعلاقة محرمة ، مما قد يجعله يتجرأ لإقامة مثل هذه العلاقات والتي لها عواقب وخيمة كالزنا.

ناقش صفحة :١٩٤

بسبب الكلمات والأصوات المثيرة للشهوات المرافقة للموسيقى المُختارة بعناية بالتشجيع على العلاقات غير الشرعية بين الشاب والفتاة، فإن هذه الأفلام تحت مسمى (الفيديو كليب) يضاف لها أيضًا ما يُرافقها عُري وتبرج وإظهار المفاتن بصورة رخيصة تشجع على الفاحشة.

قضية للنقاش صفحة: ١٩٤

- مباح ؛ لأنه يدعو إلى الفضيلة ويُحفز على الخير بذكر مكارم الأخلاق من خلال الثناء على الله عز وجل أو بذكر محامد رسوله الكريم - صلى الله عليه وسلم-، بخلاف الغناء الذي يشجع على الفاحشة والرذيلة .

مثل فرقة اليرموك الإسلامية وفرقة الرايات وفرقة الروابي.

تأمل صفحة:١٩٦

- من أطلق بصره نقش تلك المبصرات في القلب وأخذ العقل يفكر بها وتسعى الغرائز لإشباعها ، لكن من غضَّ بصره أبقى قلبه نقياً من تلك المبصرات ومن التفكير بها ومحاولة سعيه إشباع تلك الشهوات بغير ما أراد الله تعالى .

برأيك صفحة:١٩٧

من الآثار السلبية للأفلام الإباحية ، الاكتئاب والقلق النفسي، الطلاق بين الزوجين ، الزنا والشذوذ الجنسي، ممارسة الاستمناء مما قد يترتب عليها ضعف الحيوانات المنوية والرغبة عن النساء وغيرها من السلبيات.

الزمن المتوقع	حصة صفيَّة

مراعاة الفروق الفردية

-علل :إباحة الإسلام الغناء الذي فيه توحيد لله تعالى أو محبة لرسوله -صلى الله عليه وسلم - أو حثٌّ على الجهاد ، وتحريمه للغناء الفاحش.

-هات مثالاً على نشيدة إسلاميَّة وألقها أمام زملائك.

استراتيجيات التقويم وأدواته

- إستراتيجية التقويم : مراجعة الذات.

- أداة التقويم : قائمة الرصد.

التكامل الرأسي	الصف العاشر الفصل الثاني (درس العفة)

مصادر التعلم

- محمد بن قيم الجوزية ، روضة المحبين ونزهة المشتاقين.

- محمد بن قيم الجوزية ،إغاثة اللهفان ومصائد الشيطان .

- هيثم الحداد ،خطب مختارة عن غض البصر على الرابط الآتي:
http://khutabaa.com/index.cfm?method=home.con&ContentID=6289

الدرس الثالث

التَّقليد الأعمى (١)

النتاجات الخاصة

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

-توضيح المقصود بالتقليد الأعمى.

- استنتاج ثلاثة من الآثار السلبية للشعارات التي ترفع لإحلال الروابط القومية والوطنية على حساب دعوات الإخوة الإسلامية .

- الربط بين دور التفكك الأسري وانشغال الوالدين بتوفير لقمة العيش والتقليد الأعمى.

- ذكر ثلاثة من أسباب التقليد الأعمى .

- تعليل سبب محاربة الغرب للغة العربية الفصحى.

- الاعتزاز بالشخصية الإسلامية لابتعادها عن كل ما يُشوه جبلتها أو يحرفها عن فطرتها.

- كتابة تقرير حول المبررات التي أدت إلى ظهور العلمانية ، وهل هذه المبررات متحققة في المجتمع الإسلامي.

المفاهيم والمصطلحات

التقليد الأعمى، التفكك الأسري، الضَّب، العلمانية ، ألفينا، اقتفاء أثرهم.

استراتيجيات التدريس والأساليب والوسائل والاجراءات

يُقترح على المعلم تنفيذ الدرس باستخدام إستراتيجيتي التفكير الناقد و التدريس المباشر من خلال (الحوار والمناقشة) متبعًا الخطوات الآتية :

التمهيد:

- يمهد المعلم للدرس بذكر قصة ماشطة بنت فرعون ، ثم تكليف الطلبة بالإجابة عن الأسئلة التي تلي القصة للتوصل إلى عنوان الدرس.

الإجراءات:

- تكليف الطلبة باستنتاج مفهوم التقليد الأعمى وسبب تسميته بهذا الاسم ، وإتاحة الفرصة لكل طالب بإبداء رأيه ، ثم تدوينه على السبورة.

- يعرض الأدلة الشرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة حول تحريم التقليد الأعمى ، ثم طرح بعض الأسئلة الفكرية مثل :-

- ما سبب الإعراض عن الدعوة كما هو وارد في الآية الكريمة ، وهل هو مبرر؟
- ما الذي قصده رسول الله - صلى الله عليه وسلم – بقوله " حتى لو سلكوا حجر ضب لسلكتموه"؟

- يدير المعلم حواراً مع الطلبة حول أسباب التقليد الأعمى من وجهة نظرهم ، ثم الاستماع لآراء الطلبة ، ثم تدوينها على السبورة.

- يجري تصنيف آثار التقليد الأعمى في مجموعات لكل منها سمات خاصة ،مجال العقيدة: (ضعف الرابطة الدينية و ضعف الأخوة الإنسانية ، التفاضل بالأحساب ، التباهي بالأنساب ، الدعوة إلى العنصريات الممقوتة) ،مجال الفكر :(تهميش اللغة العربية بإدخال اللغات الأجنبية ،إطلاق المسميات الأجنبية على الأشياء كنوع من التحضر ، إحلال اللغة العامية محل اللغة العربية الفصحى)،مجال الشريعة: (فصل الدين عن الحياة ، اعتبار فكرة أن الدين علاقة بين العبد وربه ولا شأن له بالحياة ،الإيمان بالقلب ولا علاقة له بالعبادة كالصلاة أو غيرها).

- يعرض الطلبة ما توصلوا إليه كل طالب أمام زملائه .

- يدير المعلم حواراً حول ما عُرض ثم يتم تصنيف آثار التقليد الأعمى ، وفي أثناء ذلك يقوم المعلم بعرض المقولات والأنشطة البنائية في الدرس.

- يكتب المعلم ما تم تصنيفه من آثار على السبورة أو يعرضها عن طريق التقنية كجهاز العرض(Data Show) أو جهاز الشفافيات أو عرضها بلوحة كرتونية .

- يكلف الطلبة بحل النشاط البيتي والتقويم الختامي .

معلومات إضافية

- الضب حيوان يعيش في الصحراء والبراري، شكله الخارجي يكاد يشبه التمساح أو الديناصور عندما ينتصب، يصل طول الضب إلى (٨٥) سم عندما يتمّ نموه، يعتمد الضب على النبات في غذائه وشرابه فهو لا يشرب الماء إلا نادراً.

الملاحق	ورقة عمل (٣)
	أدوات التقويم (٣)

إجابات الأسئلة الواردة في المحتوى

فكر صفحة :٢٠٣

- إتباع اليهود والنصارى في كل شيء دون تفكير ، لدرجة لو أنهم دخلوا في ثقب ضب - حيوان يعيش في الصحراء- لتبعناهم بالدخول فيه.

قضية للنقاش صفحة:٢٠٣

- إذا أراد المسلمون أن يكون لهم القيادة والريادة بإتباع الكفرة في كل شيء فإن ذلك سيعود بالذل والعار ؛ لأن من طلب العزة من غير الله ذل، لذا لا بد من العودة للدين الذي أنزله الله العزيز.

برأيك صفحة :٢٠٤

- إذن عمل المرأة لساعات طويلة يُساعد على التقليد الأعمى.

نشاط صفحة:٢٠٥

- يترك لرأي الطالب.

قضية للنقاش صفحة:٢٠٥

- نعم بزرع بذور القوميات من خلال التشجيع المتعصب لأحد الفرق الرياضية ، والإساءة بالقول والفعل لمن يُشجع فريقاً آخر.

تأمل المقولة صفحة :٢٠٦

- يُقصد أنهم سعوا للبحث عن حضارات ما قبل الإسلام لتقوم كل دولة بتمجيدها ، وبالتالي يقل الترابط الذي أساسه الدين الإسلامي.

- أن يكون لدى المسلم انتماء لهذه الحضارات على حساب الأخوة الإسلامية ،فيصبح يدافع عنها ويتغنى بها مما يؤثر على الرابطة الدينية .

فكر صفحة:٢٠٧

- مثل Welcome, Bye .

لغة العرب تدل على محبة المقلد لهذه اللغة على حساب لغته الأم وهذا هو التقليد .

الزمن المتوقع	حصة صفيَّة

مراعاة الفروق الفردية

- اتلُ آية كريمة تدل على تحريم التقليد الأعمى.

- كيف يمكن جعل كرة القدم وسيلة للتآخي بدل أن تكون في بعض الأحيان وسيلة لإثارة القوميات؟

استراتيجيات التقويم وأدواته

إستراتيجية التقويم: المعتمد على الأداء.

أداة التقويم: قائمة الرصد.

التكامل الرأسي	الصف الثامن الفصل الثاني (التحذير من التقليد الأعمى لغير المسلمين)

مصادر التعلم

- جمال إبراهيم ، ظاهرة التقليد والتبعية في القرآن الكريم ،(رسالة ماجستير).

- عمر الأشقر ، معالم الشخصية الإسلامية .

-عثمان دكوري ، التدابير الوقائية من التشبه بالكفار.

الدرس الرابع

التَّقليد الأعمى (٢)

النتاجات الخاصة

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- استشعار دور المرأة في المجتمع .
- تفنيد مبررات نزع الحجاب عند من يرفع شعار تحرير المرأة.
- توضيح متى يكون التقليد محرماً ومتى يكون مباحاً.
- استنتاج علاج التقليد الأعمى .
- استشعار خطورة التقليد الأعمى .
- ذكر ثلاث من صور التقليد الأعمى في المجال الاجتماعي.

المفاهيم والمصطلحات

تحرير المرأة، السلوك الجنسي المسؤول ، الحجاب الشرعي.

استراتيجيات التدريس والأساليب والوسائل والإجراءات

يُقترح على المعلم تنفيذ الدرس باستخدام كل من إستراتيجية العصف الذهني و التدريس المباشر من خلال(الحوار والمناقشة) وإستراتيجية التعلم التعاوني الجماعي متبعًا الخطوات الآتية :

التمهيد:

- يمهد المعلم للدرس بربطه بالدرس السابق.

الإجراءات:

- يطرح المعلم إحدى المقولات التي تُشاع ليتم استمطار أفكار الطلبة من خلال العصف الذهني ، ومن ذلك: يُقال "نزع الحجاب تقدم وتحضر ولبسه رجعية وتخلف " ،أو هل الحجاب "أمر شرعي أم تقليد" وهنا يتم عرض مبررات نزع الحجاب عند من يطالبون بنزعه.

- يتاح للطلبة إبداء آرائهم بتقسيمها (مع) أو(ضد) ، مع ذكر الأدلة التي تدعم وجهة نظره ، ليتم التوصل إلى الرد على هذه المزاعم ، والوصول إلى أهمية الالتزام بالحجاب على المستوى الشخصي والمجتمعي .

- تدوين ما تم التوصل إليه من أفكار رئيسة على السبورة .

- يعرض المعلم على الطلبة الفقرة (٧٩/د) من مؤتمر المساواة باستخدام التقنية كجهاز العرض(Data Show) أو جهاز عرض الشفافيات ، أو بعرضها على لوحة كرتونية ، أو غيرها من الوسائل المتاحة في المدرسة، ثم يطرح عليهم الأسئلة التي تليها .

- يكلف الطلبة باستنتاج نتائج تحرير المرأة ، ويجري حواراً ومناقشة حولها .

- يعرض المعلم بعض القضايا التي يُكلف الطلبة بتوضيح مظاهر التقليد الأعمى من خلالها باستخدام إستراتيجية العصف الذهني ، ومن هذه القضايا : الأفراح، الزيارات ،العادات والتقاليد ومنها اللباس .

- يعرض الطلبة ما توصلوا إليه .

- يدير حواراً ومناقشة مع الطلبة بعد العرض من خلال استمطار أفكارهم بالعصف الذهني .

- يكتب ما تم التوصل إليه على السبورة من الطلبة أنفسهم.

- يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعتين ، وبعد أن تنهي كل مجموعة أعمالها في الوقت المحدد ،ويجري نقاشًا بين أعضاء المجموعات لمدة (١٠) دقائق.

- المجموعة الأولى :تتحدث عن خطر التقليد الأعمى على الفرد والأسرة والمجتمع.
- المجموعة الثانية : تتحدث عن علاج التقليد الأعمى.

- يعرض مقرر كل مجموعة ما توصلت إليه مجموعته ،وتناقش مع المجموعة الأخرى بإشراف المعلم،

تدوين الأفكار الرئيسة للطلبة على السبورة .

- يكلف الطلبة في أثناء المناقشات بحل الأنشطة داخل الدرس.

- يكلف الطلبة بحل النشاط البيتي والتقويم الختامي .

معلومات إضافية

من فوائد الالتزام بالحجاب الشرعي:

- قطع الأطماع والخواطر الشيطانية: الحجاب وقاية اجتماعية من الأذى، وأمراض قلوب الرجال والنساء، فيقطع الأطماع الفاجرة، ويكف الأعين الخائنة، ويدفع أذى الرجل في عرضه، وأذى المرأة في عرضها ومحارمها، ووقاية من رمي المحصنات بالفواحش، وإبعاد مقالة السوء، ودنس الريبة والشك، وغيرها من الخطوات الشيطانية.

- حفظ الحياء: وهو مأخوذ من الحياة، فلا حياة دونه، وهو خلق يودعه الله في النفوس التي أراد - سبحانه – تكريمها.
- يمنع نفوذ التبرج والسفور والاختلاط إلى مجتمعات أهل الإسلام.
- حصانة ضد الزنا والإباحية، فلا تكون المرأة إناءً لكل والغ.
- المرأة عورة، والحجاب ساتر لها، وهذا من التقوى .

- حفظ الغيرة: فالحجاب باعث عظيم على تنمية الغيرة على المحارم أن تنتهك، أو ينال منها، وباعث على توارث هذا الخلق الرفيع في الأسر والذراري، غيرة النساء على أعراضهن وشرفهن، وغيرة أوليائهن عليهن، وغيرة المؤمنين على محارم المؤمنين من أن تنال الحرمات، أو تخدش بما يجرح كرامتها وعفتها وطهارتها ولو بنظرة أجنبي إليها.

الملاحق	ورقة عمل (٤)
	أداة التقويم (٤)

إجابة الأسئلة الواردة في المحتوى

فكر صفحة:٢١٢

- لأنَّ المرأة هي أساس المجتمع فإذا انحرفت المرأة انحرف الابن والبنت وبالتالي انحرف المجتمع بأكمله ، وإذا صلحت صلح المجتمع كيف لا وهي أساس الأسرة والتي هي لبنة المجتمع، سلاحهم دعوتها للتبرج والسفور وإظهار الزينة باعتبار أنَّ إظهار الجمال أمر طبيعي بل لا يجب إخفاؤه .

ناقش صفحة:٢١٣

أولاً: حفظ العرض: الحجاب حراسة شرعية لحفظ الأعراض، ودفع أسباب الريبة والفتنة والفساد.
ثانياً :طهارة القلوب: الحجاب داعية إلى طهارة قلوب المؤمنين والمؤمنات، وعمارتها بالتقوى، وتعظيم الحرمات.

ثالثاً :مكارم الأخلاق: الحجاب علامة على مكارم الأخلاق من العفة والاحتشام والحياء والغيرة.

رابعاً: علامة على العفيفات: الحجاب علامة شرعية على الحرائر العفيفات في عفتهن وشرفهن، وبعدهن عن دنس الريبة والشك ،وصلاح الظاهر دليل على صلاح الباطن، وإن العفاف تاج المرأة، وما رفرفت العفة على دار إلا أكسبتها الهناء.

برأيك صفحة:٢١٥.

- نعم فيه إساءة لعفة المرأة وكرامتها واعتبارها سلعة تباع وتشترى.

تأمل صفحة:٢١٦

- لأن من أحب الله تعالى ورسوله اتبعه والتزم بما أمر، ومن أحب الغرب قلدهم وسار على نهجهم واتبعهم في كل أمر .

ناقش صفحة:٢١٧

هناك أمور لا يُعتبر إتباع الكفار وتقليدهم فيه معصية ، مثل الأمور التي يكون فيها نفع للمسلمين وليست محرمة في ديننا ، مثل أخذ العلوم النافعة منهم كالطب والفلك والرياضيات ، أو أخذ ما عندهم من أمور إدارية تساعد على تنظيم الحياة كتنظيم السير والمرور وغيرها من القوانين التي لا تخالف أحكام الشريعة الإسلامية.

الزمن المتوقع	حصة صفيَّة

مراعاة الفروق الفردية

- استنتج ثلاث صور أخرى من صور التقليد الأعمى في المجال الاجتماعي.

- وضح أثر التقليد الأعمى على الفرد والمجتمع.

إستراتيجية التقويم وأدواته

- إستراتيجية التقويم : الملاحظة.

- أداة التقويم: سلم التقدير اللفظي.

التكامل الرأسي	الصف الثامن الفصل الثاني (التحذير من التقليد الأعمى لغير المسلمين)

مصادر التعلم

- الأمم المتحدة ، مؤتمر المرأة .

- رندة خصاونة، الدعوات المعاصرة لتحرير المرأة وموقف القرآن الكريم منها .

- إبراهيم قزقز ، التشبه بغير المسلمين وآثاره التربوية على المسلمين ،(رسالة ماجستير).

-خالد المصلح ، أزمة التقليد متوفر على الرابط الآتي:

http://www.muslimat.net/index.php?action=showMaqal&id=1121

الدرس الخامس

الصَّداقة (١)

النتاجات الخاصة

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- ذكر ثلاثة من حقوق الصداقة.
- الالتزام بحقوق صديقه التي أمره تعالى بها.
- استنتاج ثلاثة من الآثار السلبية لصحبة الصديق الفاسق.
- عرض الأفكار الرئيسة من خلال أحد برامج الحاسوب.

المفاهيم والمصطلحات

الصداقة ، الإيثار ، الهفوة، الزهد.

استراتيجيات التدريس والأساليب والوسائل والإجراءات

يُقترح على المعلم تنفيذ الدرس باستخدام كل من إستراتيجية التدريس المباشر من خلال الحوار والمناقشة وإستراتيجية القصة متبعة الخطوات الآتية:

التمهيد:

- يمهد المعلم للدرس بعرض الحديث الشريف مكتوباً على إحدى الشفافيات أوعلى لوحة كرتونية .
- يقرأ المعلم الحديث على الطلبة بصوت واضح ومسموع ، ثم يقرأ بعض الطلبة الحديث من بعده .
- يطرح على الطلبة الأسئلة التي تلي الحديث الشريف للوصول إلى عنوان الدرس.
- يكتب المعلم مفهوم الصداقة على السبورة .
- يكلف المعلم أحد الطلبة بقراءة الآية الكريمة (٦٣) من سورة الأنفال وقراءة الحديث الشريف من الوحدة مع بيان الشاهد في كليهما .
- يعطي الطلبة نشاطًا لاستنتاج حقوق الصداقة ، ثم يعرض الطالب إجابته أمام زملائه ويتم تعزيز الإجابة الصحيحة وتصحيح الخاطئة .
- يكتب الأفكار الرئيسة على السبورة .
- يعطي الطلبة نشاط آخر وهو استنتاج الصفات المعتبرة فيمن تختار صداقته، ثم يعرض الطالب إجابته أمام زملائه ثم تعزيز الإجابة الصحيحة وتصحيح الخاطئة .
- يعرض المعلم الأفكار الرئيسة باستخدام الشفافيات بمساعدة الطلبة.

- يكلف الطلبة بحل الأنشطة البنائية في حينها دون تأخير ، ويكفي في تنفيذها أن يتم من خلال عدد منهم أربعة أو خمسة مثلاً.

- يكلف الطلبة بقراءة قصة الصداقة من الوحدة باعتبارها أوراق عمل ، ثم يوجه إليهم السؤال الذي يلي القصة والاستماع لرأي الطلبة .

يكلف الطلبة بحل النشاط البيتي والتقويم الختامي.

معلومات إضافية

الملاحق	- أداة التقويم (٥) صفحة:

إجابات الأسئلة الواردة في المحتوى

فكر صفحة :٢٢٣

لزيادة المحبة والألفة والترابط بينهما .

تأمل صفحة :٢٢٤

- هو من يأخذ بيدك نحو الخير.

الزمن المتوقع	حصة صفيَّة

مراعاة الفروق الفردية

- عدد ثلاثًا من الصفات المعتبرة في الصديق المثالي.
- ما الآثار السلبية لصحبة الحريص على الحياة الدنيا؟

استراتيجيات التقويم وأدواته

- إستراتيجية التقويم : الملاحظة .
- أداة التقويم: سلم التقدير العددي.

التكامل الرأسي	

مصادر التعلم

- يحيى الذماري، تصفية القلوب من درن الأوزار والذنوب.
- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين .

الصَّداقة (٢)

الدرس السادس

النتاجات الخاصة

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- بيان حكم الصداقة بين الجنسين من الناحية العملية .
- استنتاج ثلاثة من الآثار التي تترتب على إطلاق مثل هذه العلاقة دون ضوابط.
- كتابة تقرير عن الضوابط الشرعية التي لا بد من الالتزام بها في علاقة كل جنس مع الآخر.
- استشعار خطورة مثل هذه العلاقات على الفرد والمجتمع .

المفاهيم والمصطلحات

أخدان،السذاجة.

استراتيجيات التدريس والأساليب والوسائل والإجراءات

يُقترح على المعلم تنفيذ الدرس باستخدام إستراتيجيتي حل المشكلات والتفكير الناقد متبعًا الخطوات الآتية:

التمهيد:

- يمهد المعلم للدرس بذكر المشكلة الآتية :

بينما قاسم يرفّه عن نفسه بالتنزه هو وأصدقاؤه في أحد المتنزهات ، إذ رأى ابن عمه مع أحد الفتيات ، وبعد أن سأله عنها أخبره أنها صديقته، ثم يطرح المعلم سؤالاً على الطلبة حول رأيهم في قول ابن عم قاسم ثم التوصل إلى عنوان الدرس.

الإجراءات :

- يطرح المعلم مجموعة من المقولات الشائعة على ألسنة بعض الشباب ليتم النقاش حولها مثل :
- العلاقة بين الشاب أو الفتاة بالعمل أو الجامعات لا تتعدى الصداقة والزمالة البريئة .
- أعتبر هذه الفتاة أختًا لي وأعتبر هذا الفتى بمثابة أخ لي .
- علاقتي معها تقوم على المساعدة وتقديم يد العون ولم تخرج إلى غير ذلك .
- مناقشة الطلبة بطبيعة العلاقة بين الجنسين في ضوء المقولات السابقة ، وإتاحة الفرصة للطلبة لإبداء آرائهم .

- عرض الأدلة الشرعية حول حكم العلاقة بين الجنسين من خلال التقنية كجهاز العرض (Data Show) أو جهاز عرض الشفافيات أوعرضها عن طريق لوحة كرتونية .

- تكليف الطلبة بالتفكير بالآثار السلبية لمثل هذه العلاقة بين الجنسين وتدوينها على الدفتر .

- مناقشة الطلبة فيما كتبوه وتعزيز الإجابات المميزة ، ثم كتابة الأفكار الرئيسة على السبورة .

- تكليف الطلبة بحل الأنشطة البنائية في حينها دون تأخير .

-تكليف الطلبة بحل الواجب البيتي والتقويم الختامي .

إجابات الأسئلة الواردة في المحتوى

ناقش مع زميلك :٢٣٠

- قد تؤدي هذه العلاقة إلى الوقوع بالفاحشة (الزنا) وكذلك تؤدي إلى قلة الغيرة والحياء عند الشاب والفتاة والإصابة بالأمراض النفسية والشك بأهل بيته ، والاستهتار بالمشاعر خاصة إذا تطورت هذه العلاقة .

ناقش مع زملائك:٢٣٠

- كل واحد يحب أن يظهر بأجمل صورة .

- المؤمن الحق الغيور على عرضه سيراجع نفسه ويتوب إلى الله تعالى .

الزمن المتوقع	حصة صفيَّة

مراعاة الفروق الفردية

- اتلُ آية كريمة تحرم الصداقة بين الجنسين .

- استنتج ضوابط العلاقة بين الجنسين .

التكامل الرأسي	

مصادر التعلم

- طه أبو علي، بين الرجل والمرأة هل توجد علاقة بريئة وأخرى غير بريئة ، متوفر على الرابط الآتي:

http://www.saaid.net/female/m113.htm .

الدَّرس السَّابع

الاستقامة (١)

النتاجات الخاصة

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- توضيح المقصود بكل من: الاستقامة، الوشم ، إتيان الرجلُ الرجلَ.
- تعليل سبب إقدام بعض الشباب على الوشم.
- ذكر أربعة من الأضرار الدينية والخُلقية على ارتكاب معصية إتيان الرجلُ الرجلَ.
- الربط يبين ضعف الشخصية والقيام بالوشم.
- بغض معصية إتيان الرجلُ الرجل باعتبارها خروج عن الفطرة السليمة.
- كتابة تقرير عن التوبة وفضائلها وشروطها.

المفاهيم والمصطلحات

الاستقامة،الوشم،إتيان الرجلُ الرجلَ، الفطرة.

استراتيجيات التدريس والأساليب والوسائل والإجراءات

يُقترح على المعلم تنفيذ الدرس باستخدام إستراتيجيتي التعليم المباشر من خلال (السؤال والجواب) وإستراتيجية العصف الذهني متبعا الخطوات الآتية:

التمهيد:

- يمهد المعلم للدرس بأسلوب المحاضرة والتلقين من خلال بيان أن سعادة المؤمن في حياته الدنيا والآخرة موقوفة على مدى تأديب نفسه ، وتطيبها وتزكيتها وتطهيرها ، كما أنَّ شقاءها منوط بفسادها ثم يذكر الآيتين الكريمتين (التاسعة والعاشرة) من سورة الشمس ثم يبين للطلبة عنوان الدرس .

الإجراءات:

- يدير المعلم جلسة عصف ذهني بين الطلبة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة ، مثل :

- ما مفهوم الاستقامة ، وما دليل مشروعيتها ؟. – ما المقصود بالوشم وما حكمه؟ - ما أسباب ومبررات الوشم ؟.

- يستمع لإجابات الطلبة وآرائهم، ثم عرض الإجابات من خلال جهاز العرض (Data Show) أو جهاز عرض الشفافيات .

يكلف الطلبة بالرجوع للكتاب المدرسي باعتباره أوراق عمل وبيان واقع الوشم ، ورأي الطب فيه .

- يستمع لإجابات الطلبة ويعزز الإجابات الصحيحة ويصحح الخاطئة .

- يعرض الإجابات النموذجية من خلال جهاز العرض (Data Show) أو جهاز عرض الشفافيات.

- يدير جلستي عصف ذهني :-

بحيث تدور الجلسة الأولى: حول الأضرار الدينية والخلقية لجريمة إتيان الرجلُ والرجلَ.

والجلسة الثانية :حول الأضرار الصحية ، محدداً المحاور بالنقاط الآتية:

- علاقة هذه الجريمة بالتفكك الأسري ، علاقتها بجرائم أخرى ، علاقتها بعملية الإخراج، علاقتها بضعف الحيوانات المنوية.

- يستمع لإجابات الطلبة ، ثم يكتب الأفكار الرئيسة على السبورة .

- يكلف الطلبة بحل الأنشطة البنائية داخل الدرس.

- يكلف الطلبة بحل النشاط البيتي والتقويم الختامي.

معلومات إضافية

الملاحق	- أداة التقويم (٦)

إجابات الأسئلة الواردة في المحتوى

ناقش صفحة:٢٣٧

- نعم دليل على ضعف الشخصية ؛ لأنه لولا الفراغ الفكري الذي يعيشه وحبه لإظهار ذاته لما لجأ إلى الاستعراض من خلال الوشم .

ما رأيك صفحة:٢٣٨

- نعم خروج عن الفطرة ؛ لأنَّ الرجل يميل إلى الأنثى وليس إلى بني جنسه وهذه الفطرة السوية السليمة ، لذا كان التزاوج.

نشاط صفحة:٢٣٩

- اللجوء إلى الزنا والفاحشة والأمراض النفسية والاكتئاب وكثرة العنوسة ،وما تترتب عليها قبول الفتاة بأي رجل للزواج دون النظر إلى دينه وأخلاقه، وما يترتب على ذلك من تفكك أسري واضطراب أخلاقي.

الزمن المتوقع	حصة صفيَّة

مراعاة الفروق الفردية

- الوشم دليل على ضعف الشخصية وضح ذلك .

- ما الآثار الدينية والخُلقية والصحية المترتبة على جريمة إتيانُ الرجلُ الرجلَ؟

استراتيجيات التقويم وأدواته	-إستراتيجية التقويم : الورقة والقلم. - أداة التقويم : الاختبار.

التكامل الرأسي	

مصادر التعلم

- جمال إسماعيل، ولا تقربوا الفواحش.

- محمد الحمد ، الفاحشة عمل قوم لوط .

- محمد عبد الغني ، الوشم رؤية شرعية ، متوفر على الرابط الآتي:

http://blog.amin.org/hassan79

- طه الهباهبه وهناء صادق ، الوشم : فن وعلم أم جهل ووهم.

الدرس الثَّامن

الاستقامة (٢)

النتاجات الخاصة

يتوقع من الطالب بعد هذا الدرس أن يكون قادراً على:

- ذكر ثلاث من مضار الاستمناء(العادة السرية) على جسم الإنسان.
- الابتعاد عن التدخين والنفور منه .
- ذكر ثلاث من فوائد التوقف عن التدخين .
- توضيح ثلاثة من الآثار الإيجابية المترتبة على ترك التدخين.
- كتابة تقرير عن كيفية علاج من ارتكب معصية الاستمناء(العادة السرية).

المفاهيم و المصطلحات

الاستمناء،النُّفاخ الرئوي،الحُليمات اللّسانيَّة.

استراتيجيات التدريس والأساليب والوسائل والإجراءات

يُقترح على المعلم تنفيذ الدرس باستخدام إستراتيجيتي التعليم القائم على النشاط وإستراتيجية الضيف الزائر متبعا الخطوات الآتية:

التمهيد:

- يمهد المعلم للدرس بأسلوب المحاضرة والتلقين من خلال بيان أن هناك أفعال أخرى لا بد للمسلم أن يبتعد عنها ، كالاستمناء(العادة السرية)، والتدخين ، ثم يعرض العنوان باستخدام التقنية ، أو كتابته على السبورة.

الإجراءات :

- يعرض المعلم تعريف الاستمناء باستخدام التقنية كجهاز العرض (Data Show) أو جهاز عرض الشفافيات ،أو بكتابة النص على السبورة .

- يعرض المعلم الآيات الكريمة الدالة على حكم الاستمناء (العادة السرية) على جهاز العرض (Data Show) أو جهاز عرض الشفافيات.

- يدير حواراً ومناقشة بينه وبين الطلبة من خلال توجيه بعض الأسئلة حول الآيات الكريمة للوصول إلى حكم هذه الفعلة ، ومن هذه الأسئلة

- ما الدرس المستنتج من قوله تعالى: (فَمَنِ ٱبۡتَغَىٰ وَرَآءَ ذَٰلِكَ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡعَادُونَ)؟

- يعرض المعلم مضار الاستمناء (العادة السرية) على جهاز العرض (Data Show) أو جهاز عرض الشفافيات ،أو بكتابة المضار على السبورة .

- يجري المعلم حواراً ومناقشة حول هذه المضار .

- ينتقل المعلم بذكر موضوع التدخين بذكر حافز مثير من خلال حكاية كأن يقول : جلستْ مجموعة من الشباب فاختلفوا على حكم التدخين ومضاره وانتهى بهم الأمر إلى الاتفاق على أخذ رأي الحاضرين مؤيداً أو معارضاً، ثم يستمع المعلم لإجابات الطلبة ويتيح لهم الحرية بإبداء آرائهم.

- يعرض المعلم مقدمات تتضمن الأدلة الشرعية حول التدخين ، ويجري حواراً ومناقشة لاستنتاج حكم التدخين من المقدمات .

- يرحب المعلم بالضيف الزائر والذي يفضل أن يكون طبيباً للحديث عن أضرار التدخين .

- يطرح المعلم بعض المحاور التي سيتم الحديث عنها بالاتفاق المسبق مع الزائر ، ويتم كتابتها على السبورة وذلك لتوجيه الطلبة حول النقاش ، ومن هذه المحاور :

- ضرر التدخين على كل من الجهاز التنفسي و الهضمي وعلى جمال المرأة وعلى الجنين .

-فوائد التوقف عن التدخين.

- يتيح المعلم للطلبة الحوار والمناقشة مع الضيف الزائر وتوجيه الأسئلة .

- يعرض الأفكار الرئيسة على السبورة .

- يكلف الطلبة بحل الأنشطة البنائية داخل الدرس .

- يكلف الطلبة بحل النشاط البيتي والنشاط الختامي .

معلومات إضافية

الملاحق	- أداة التقويم (٧)

إجابات الأسئلة الواردة في المحتوى

فسر صفحة:٢٤٤

لأنها ترهق الجهاز العصبي والتناسلي ، وسبب التوتر العصبي لأنها لا تصل بالشخص الذي يمارسها إلي إشباع جنسي حقيقي حيث تبقى لذتها في حدود التصورات والتخيلات.

فكر صفحة:٢٤٥

حرام.

الزمن المتوقع	

مراعاة الفروق الفردية

- عدد ثلاثًا من مضار الاستمناء(العادة السرية).
- لماذا يُعد التدخين موت بطيء؟

التكامل الرأسي	

استراتيجيات التقويم وأدواته	- إستراتيجية التقويم :مراجعة الذات. - أداة التقويم : سجل وصف سير التعلم.

مصادر التعلم

- راتب الحنيطي،حقيقة التدخين.
- مصطفى عطري، التدخين أو الصحة.
- علاء عبد الوهاب، الجنس بين الحياة والدين.

المَلاحِق

أوراق العمل	وحدة الأخْلاق الإسلاميَّة

الدرس الأول

العِفَّة (١)

ورقة العمل (١)

أسماء الطلبة المشاركين في الورقة

....
....
....

إرشادات :

- عزيزي الطالب ، ورقة العمل هذه مقسمة إلى أربع إجابات .
- أرجو التركيز جيداً في وضع الإجابة .
- اقرأ الفقرة جيداً عند الإجابة .

١- وضح المقصود بمفهوم الفُحش والسَّبِّ.

....
....

٢- ناقش الحديث النبوي الشريف عن أنس ابن مالك - رضي الله عنه - قال النبيﷺ : " لا يَسْتَقِيمُ إيمَانُ عَبْدٍ حَتَّى يَسْتَقِيمَ قَلْبُهُ، وَلا يَسْتَقِيمُ قَلْبُهُ حَتَّى يَسْتَقِيمَ لِسَانُهُ ".

....
....
....

٣- استنتج الآثار السلبية التي تترتب على ارتكاب كبيرة سبِّ الذات الإلهيَّة.

....
....

٤- فسِّر قوله تعالى : (وَكُنَّا نَخُوضُ مَعَ ٱلْخَآئِضِينَ) موضحاً علاقتها بعفة اللِّسان.

....

العِّفَّة (٢)

الدرس الثاني

ورقة العمل(٢)

أسماء الطلبة المشاركين في الورقة ....

إرشادات: - عزيزي الطالب ، ورقة العمل هذه مقسمة إلى ثلاث إجابات . - أرجو التركيز جيداً في وضع الإجابة . - اقرأ الفقرة جيداً عند الإجابة .

١- ما المقصود بعفَّة البصر؟

....

....

٢- اشرح الحديث النبوي الشريف موضحاً علاقته بتحريم الغناء الفاحش ،قال رسولُ الله ﷺ : " ليكوننَّ من أمَّتي أقوامٌ يستحلون الحِرَ والحريرَ والخمر والمعازف"

....

....

....

٣- استنتج ثلاث وسائل تُساعد على غض البصر.

....

....

....

الدرس الثالث

التَّقليد الأعمى (١)

ورقة العمل (٣)

أسماء الطلبة المشاركين في الورقة ....

إرشادات: - عزيزي الطالب ، ورقة العمل هذه مقسمة إلى ثلاث إجابات . - أرجو التركيز جيداً في وضع الإجابة . - اقرأ الفقرة جيداً عند الإجابة .

١-علل سبب تسمية التقليد الأعمى بهذا الاسم .

....

....

٢- مالذي قصده الرسول -ﷺ- بقوله: "حَتَّى لَوْ سَلَكُوا جُحْرَ ضَبٍّ لَسَلَكْتُمُوهُ"؟

....

....

٣-استنتج ثلاثة أسباب للتقليد الأعمى.

....

....

....

التَّقليد الأعمى (٢)

الدرس الرابع

ورقة العمل (٤)

أسماء الطلبة المشاركين في الورقة

....

....

....

إرشادات:

- عزيزي الطالب ، ورقة العمل هذه مقسمة إلى ثلاث إجابات .

- أرجو التركيز جيداً في وضع الإجابة .

- اقرأ الفقرة جيداً عند الإجابة .

١- ما رأيك بدعوات تحرير المرأة في هذه العصر موضحاً مبرراتك؟

....

.... -٢

. استنتج نتائج تحرير المرأة على الفرد والمجتمع.

....

....

....

٣-برأيك كيف يمكن علاج التقليد الأعمى؟.

....

....

....

الدرس السادس

الصَّداقة (٢)

ورقة العمل (٦)

أسماء الطلبة المشاركين في الورقة

....

....

....

إرشادات:

- عزيزي الطالب ، ورقة العمل هذه مقسمة إلى إجابتين .

- أرجو التركيز جيداً في وضع الإجابة .

- اقرأ الفقرة جيداً عند الإجابة .

١- فسر قوله تعالى "(وَلَا مُتَّخِذَاتِ أَخْدَانٍ) تفسيراً وافياً.

....

....

٢- استنتج الآثار السلبية للصداقة بين الجنسين .

....

....

....

أدوات التقويم	وحدة الأخلاق الإسلاميِّة

أداة التقويم (1)

إستراتيجية التقويم : مراجعة الذات.

أداة التقويم : قائمة الرصد .

الموقف التقويمي: بعد شرح الدرس يقدم المعلم قائمة الشطب الآتية للطالب ، ليقوِّم نفسه ذاتياً:

الرقم	معايير الإنجاز	التقدير	
		نعم	لا
١-	أبين مفهوم العِفَّة في الإسلام.		
٢-	أقدم أدلة من الكتاب والسنة على ضرورة حفظ اللّسان.		
٣-	أبيِّن الحالات التي يجوز فيها إيقاع اللعن في الإسلام.		
٤-	استنتج الحكمة من تحريم الإسلام القذف بغير دليل.		
٥-	التزم بحفظ لساني عن كل ما حرم الله تعالى .		

أداة التقويم (٢)

إستراتيجية التقويم : مراجعة الذات.

أداة التقويم : قائمة الرصد.

الموقف التقويمي: بعد شرح الدرس يقدم المعلم قائمة الشطب الآتية للطالب ، ليقوِّم نفسه ذاتياً:

الرقم	معايير الإنجاز	التقدير	
		مقبول	غير مقبول
١-	أتجنب سماع الغناء الفاحش.		
٢-	أوضح أضرار الغناء الفاحش.		
٣-	أبيِّن صفة الغناء المسموح به في الشريعة الإسلامية.		
٤-	أنصح زملائي بغض البصر مقدماً لهم وسائلَ تعينهم على ذلك.		
٥-	استنتج آفات إطلاق البصر المحرم.		
٦-	ألتزم بغض بصري عن كل ما حرم الله تعالى .		

أداة التقويم (٣)

إستراتيجية التقويم : المعتمد على الأداء

أداة التقويم : قائمة الرصد

الموقف التقويمي: يقدم الطالب عرضاً أمام طلبة صفه يتناول فيه آثار التقليد الأعمى في كل من المجالات الآتية :

- مجال العقيدة - مجال الفكر - مجال الشريعة. - المجال الاجتماعي .

الرقم	المهارة	التقدير	
		نعم	لا
١-	يظهر إيجابية مع الآخرين.		
٢-	يتواصل بصريَّاً مع الطلبة جميعهم.		
٣-	يستخدم تعابير الوجه وحركات اليدين.		
٤-	قوي الشخصيَّة.		
٥-	متمكن من المادة العلميَّة.		
٦-	يجيب عن تساؤلات زملائه بثقة واقتدار.		
٧-	يحدد الأفكار ويتسلسل بها تسلسلاً منطقيا.		
٨-	ينجز التقديم خلال الوقت المحدد.		

أداة التقويم (٤)

إستراتيجية التقويم : الملاحظة.

أداة التقويم : سلم التقدير اللفظي.

الموقف التقويمي: يطلب المعلم من الطالب شرح الدرس ،ويلاحظ أداءه ويقومه ضمن معايير سلم التقدير الآتي:

الرقم	مؤشرات الأداء	التقدير			
		ممتاز	جيد جداً	جيد	ضعيف
١-	يوضح حقيقة دعوى تحرير المرأة.				
٢-	يبين مبررات نزع الحجاب عند من يطالبون بتحرير المرأة.				
٣-	يفند مبررات دعوات تحرير المرأة .				
٤-	يدعم رأيه بالحجج والأدلة .				
٥-	ينظم معلوماته بطريقة متسلسلة ومنطقية.				
٦-	يكشف التناقضات.				
٧-	يحلل النصوص.				

- ممتاز=٥ علامات.
- جيد جداً= ٤ علامات.
- جيد= ٣ علامات.
- مقبول= علامتان.
- ضعيف= علامة واحدة.

أداة التقويم (٥)

إستراتيجية التقويم : الملاحظة.

أداة التقويم : سلم التقدير العددي .

الموقف التقويمي: يطلب المعلم من الطالب شرح بعض جوانب الدرس ،ويلاحظ أداءه ويقومه ضمن معايير سلم التقدير الآتي:

الرقم	المعيار	التقدير				
		٥	٤	٣	٢	١
١-	يقرأ الحديث الشريف قراءة سليمة.					
٢-	يستنتج حقوق الصداقة .					
٣-	يطرح أمثلة واقعية حول حقوق الصداقة .					
٤-	يبين الصفات المعتبرة في الصديق الصالح.					
٥-	يدعم رأيه بالحجج والأدلة .					
٦-	يستعين بالأدلة الشرعية لتدعيم الأفكار.					
٧-	يربط بين الأفكار الرئيسة للموضوع.					

أداة التقويم (٦)

إستراتيجية التقويم : الورقة والقلم

أداة التقويم : الاختبار

الموقف التقويمي: بعد شرح المعلم الدرس للطلبة ، يحدد موعداً للاختبار الذي يتضمن الأسئلة الآتية :

س١: ما المقصود بكل من الاستقامة ، الوشم ؟

....
....
....

س٢: فسر الحديث النبوي الآتي ""لَعَنَ النَّبِيُّ ﷺ الْوَاصِلَة ، وَالْمُسْتَوْصِلَة ، وَالْوَاشِمَة ، وَالْمُسْتَوْشِمَة "

....
....
....

س٣:اذكر خمسة من أضرار إتيان الرجلُ الرجلَ من الناحية الدينية والخُلقية والصحية.

....
....
....
....

أداة التقويم (٧)

إستراتيجية التقويم : مراجعة الذات.

أداة التقويم : سجل وصف سير التعلم .

الموقف التقويمي: بعد شرح الدرس يطلب المعلم من الطالب تسجيل ملحوظاته وانطباعاته حول ما تحقق لديه من نتاجات ،كما هو في النموذج الآتي:

اسم الطالب:............... الصف: ....التاريخ:.........................

المبحث:................ الوحدة:.....................................الموضوع:.......................

النتاجات المراد تحقيقها:

....

....

.

تسجيل انطباع أولي عن موضوع الحصة المخصصة لدرس الاستقامة (٢)

الأشياء الجديدة التي تعلمتها:

....

....

الأشياء التي أشعر أني بحاجة إلى مراجعتها (التعمق فيها):

....

....

المواقف التي يمكن أن أوظف فيها هذه المعرفة :

....

المصادر والمراجع التي عدت إليها ووجدت فيها معلومات جديدة:

....

....

ملحوظات المعلم :

....

ملحق (٦)

المحكمون الذين شاركوا في تحكيم دليل الوحدة التعليمية

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	دكتوراه/ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
د. إبراهيم حماد	دكتوراه/ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	الجامعة الأردنية
د. موفق كفاوين	دكتوراه/ مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	مشرف تربية إسلامية / عمان الرابعة/ لواء ماركا
د. عمر جراجره	دكتوراه/مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	مدرسة ابن العميد للبنين
محمد شكوكاني	ماجستير /مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	مدرسة الحصاد التربوي
جملات رمضان	ماجستير شريعة	مدرسة تلاع العلي للبنات
طه الزبيدي	بكالوريوس/ لغة عربية	مدرسة البراء بن مالك/ عمان الخامسة

ملحق (٧)

اختبار كاليفورنيا الصورة الأردنية المعربة (٢٠٠٠)

١- افترض أن فريق عين كارم تغلب مساء الجمعة الماضية على فريق كفر سوم ،وأن فريق كفر سوم قد غلب فريق اليرموك مساء يوم الجمعة السابقة ، بناء على ما سبق افترض أن فريق عين كارم سيتقابل مع فريق اليرموك فإن من المتوقع أن تنتهي هذه المباراة ب:

أ- الفوز المؤكد لفريق عين كارم .

ب- الفوز المحتمل لفريق عين كارم والخسارة الممكنة له.

ج- الخسارة المحتملة لفريق عين كارم والفوز الممكن له .

د- التعادل بين الفريقين .

٢- إذا كان كلا من الأبوين حاملين لمرض وراثي ، وتنتقل جينات هذا المرض من الآباء إلى أبنائهم إذا كانوا حاملين لهذا المرض، فإن احتمالية إصابة أبنائهما بالمرض أو أن يكونوا حاملين له هي ٧٥% تقريبا : وفي حالة ولادة طفل لهما فإن الاحتمالات المتوقعة لهذا الطفل تكون على النحو التالي : أن يكون هذا الطفل حاملا للمرض تصل ٥٠% وان يكون مصابا للمرض تصل ٢٥%. افترض أن الزوجين خالد ومها قد أثبت الفحص الطبي لهما أنهما حاملان لمرض وراثي ، ويفكران في إنجاب طفل ، وأن المعلومات السابقة الذكر صحيحة فإنه من المتوقع أن :

أ- سيكون طفلهما إما حاملا للمرض أو مصابا به.

ب- بالرغم من احتمال الإصابة مرتفع غلا أنه من الممكن أن يولد طفلهما سليما .

ج- سيفكر الزوجان بخطورة الموقف ويقرران عدم الإنجاب.

د- سوف يقرر الزوجان أن يكفلا طفلا بدلا من الإنجاب.

٣- " المنافقون يكذبون " تحمل ذات المعنى الذي تحمله العبارة :

أ- إذا كان فلان منافقا فهو كاذب .

ب- أي كاذب منافق.

ج- هنالك على الأقل منافق واحد يعمد إلى الكذب .

د- جميع ما ذكر أعلاه يحمل نفس المعنى.

٤- " ليس كل المتقدمون لوظيفة مدير عام يصلحون لها " تحمل نفس المعنى للعبارة:

أ- لا احد من المتقدمين للوظيفة مؤهل لها.

ب- بعض المتقدمين للوظيفة ليس مؤهلا لها .

ج- هنالك شخص مؤهل لهذه الوظيفة ليس من بين المتقدمين لها .

د- كل المتقدمين للوظيفة ليسوا مؤهلين لها .

٥- "إن هذه الأحياء الدقيقة في هذه البركة من النوع الذي يتكاثر في الماء فقط وفي درجة حرارة فوق نقطة التجمد ، وبما أننا في فصل الشتاء والبركة متجمدة تماما ، لذا فإذا كانت هناك أحياء دقيقة من النوع الذي نجري عليه أبحاثنا فهي لا تتكاثر في الوقت الحاضر " افترض أن هذه المعلومات صحيحة فإن الاستنتاج الذي تم التوصل إليه.

أ- لا يمكن أن يكون خاطئا.

ب- من المرجح أن يكون صحيحا ولكن يمكن أن يكون خاطئا .

ج- من المرجح أن يكون خاطئا ولكن يمكن أن يكون صحيحا .

د- لا يمكن أن يكون صحيحا .

٦- افترض أنك قد استيقظت من نومك على صوت إنذار الحريق ،وعندما تحسست الباب وجدته عاديا ، ثم تفحصت الممر فوجدت جريدة الصباح أمام كل غرفة ، وبجانب احد الأبواب رأيت صينية مملؤة بالأكواب والفناجين الفارغة ، ورأيت بعض النزلاء يحملون حقائبهم ينتظرون المصعد للنزول إلى الأسفل ، وكان هذا المصعد أقرب إلى غرفتك من الدرج في مثل هذه الحالة فمن المرجح أن :

أ- تخرج مستخدما الدرج .

ب- تبقى في غرفتك .

ج- تنزل بواسطة المصعد .

ه- تتصل بالاستعلامات لطلب النصيحة .

٧- تمعن الخبر التالي عن إحدى الشركات :" لقد تم مؤخرا إنشاء العديد من الدوائر الجديدة والمتخصصة في الشركة ، وهذا يثبت أن الشركة معنية جدا بطرق أكثر تطورا للوصول إلى السوق". يمكن وصف هذا الخبر بأنه يفتقر إلى:

أ- النتيجة "أن هذه الشركة ستقوم قريبا بأداء أفضل في السوق ".

ب- النتيجة "أن إدارة الشركة أرادت التوصل إلى طرق جديدة للوصول إلى السوق".

ج- مقدمة نصها "كانت الشركة تعاني من الفشل للوصول إلى السوق قبل تطوير هذه الدوائر الجديدة".

د- مقدمة نصها " تعمل هذه الدوائر على طرق جديدة ومتطورة للوصول إلى السوق".

٨- إليك هذه القضيَّة التالية " زيد أقصر من عمر ، ومعن أقصر من زيد ، ولكن سعد أقصر من معن ، وعليه فإن معن أقصر من سيف " مفترضاً صحة كل المقدمات المنطقية ما الذي يتوجب إضافته كي تكون النتيجة صحيحة ؟

أ- زيد أطول من سيف .

ب- عمر أطول من سيف .

ج- سيف أطول من زيد .

د- سيف أطول من سعد.

٩- لقد ارتفعت كلفة وقود الطائرات بشكل سريع بسبب واندلاع حرب الخليج عام (١٩٩١)م وفي نفس الفترة ارتفعت أيضا وبشكل حاد كلفة عدة مشتقات بترولية ،هاتان الحقيقتان تثبتان أن وقود الطائرات هو أحد مشتقات البترول ،إن أفضل تقييم للحجج الواردة في هذا الخبر هو أنها دالة على :

أ- تفكير جيد، لأن وقود الطائرات من مشتقات البترول.

ب- تفكير جيد، ولكن ليس كل الحقائق الواردة في الخبر مصاغة بشكل دقيق.

ج- تفكير سيئ ، فقد ارتفعت كلفة الغذاء في نفس الفترة ولكن هذا لا يثبت أن وقود الطائرات غذاء.

د- تفكير سيئ إذ لا يمكننا الخروج بأي نتيجة تتعلق بوقود الطائرات لمجرد أن لدينا حقائق تتعلق بمشتقات البترول.

١٠- مع خيوط الضوء الأولى جلس معن قبالة نافذة غرفة نومه وقد ضغط بأنفه على زجاج النافذة البارد ،وكان يرغب أن يشرق الصباح بسرعة حتى يستطيع أن يخرج من المنزل ليلعب بكرته ، وبينما هو كذلك بدأت الشمس بالظهور ، ولكنه استمر في التمني واستمرت الشمس تتحرك عاليا في الأفق وأيقن أن الصبح قد تحقق ، ولم ينتبه إلى برودة الطقس في غرفته وعندما فكر فيما انشغل به ، قرر انه يستطيع أن يحول أية ليلة موحشة إلى ليلة صيفية يليها صباح مشرق وسعيد كلما أردا ذلك :

إن أفضل تقييم لما استنتجه معن هو أنه نتيجة :

أ- ضعيفة، فكون الشيء حصل بعدما تمناه لا يعني انه قد حصل لأنه تمناه.

ب- ضعيفة، فالشمس تشرق مع أو بدون تمنيه لذلك.

ج- جيد فمعن طفل صغير لا يعدو كونه صغيرا .

د- جيد فلا يوجد دليل يثبت أنه لو لم يتمن حدوث الشيء لما قد حصل.

١١- افترض أن أحد علماء علم النبات قد قال في محاضرة له عن نبات الحدائق أن " الورد يعرض العديد من الألوان " ما هو التفسير الأفضل لهذا القول من بين التفسيرات التالية:

أ- هناك وردة لها أكثر من لون.

ب- هناك شيء ما يحمل أكثر من لون ولكنه ليس بوردة.

ج- جميع الورود تحمل ألوان متعددة .

د- ليست كل الورود من لون واحد .

١٢- " لا داعي للقلق يا مهند سوف تتخرج يوما ما ،أنت طالب جامعي أليس كذلك ؟وكل الطلبة الجامعيين يتخرجون عاجلا أم آجلا ".

على فرض أن جميع العبارات السابقة صحيحة فإن هذه النتيجة التي تم التوصل إليها:

أ- لا يمكن أن يكون خاطئا .

ب- من المرجح أن يكون صحيحا ولكن يمكن أن يكون خاطئا.

ج- من المرجح أن يكون خاطئا ولكن يمكن أن يكون صحيحا .

د- لا يمكن أن يكون صحيحا.

١٣- في دراسة أجريت على طلاب مدرسة ثانوية بجنسيها الذكور والإناث ،وجد أن ٧٥% من الذكور والإناث الذين يشاهدون أفلام العنف ويشترون أشرطة الفيديو واسطوانات الليزر (CD) التي تعرض مثل هذا النوع من الأفلام ، يعانون من ضعف في ضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها ، قامت الدراسة باستبعاد إمكانية أن يكون هذا الضعف محض صدفة وفقا على افتراض أن المعلومات التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة صحيحة فإن هذه المعلومات تؤكد :

أ- إن هناك علاقة ترتبط بين مشاهدة أفلام العنف والعجز عن ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات لدى المراهقين.

ب- تتسبب مشاهدة أفلام العنف بالإصابة باضطرابات عصبية وعجز عن ضبط النفس لدى المراهقين .

ج- لدى الباحث سبب شخصي يدفعه لإثبات ضرورة منع المراهقين من متابعة أفلام العنف.

د- إن قوانين بيع وحيازة أشرطة الأفلام ذات الطابع العنيف والمخل بأصول التربية والتنشئة غدت قديمة تعوزها بعض التعديلات .

١٤- السرية جزء من العلاقة بين المريض والطبيب ، لكن حماية الناس من أذى خطير مهمة أيضا ، لا يستطيع أحد أن يقول أي القيمتين أكثر أهمية ، وهذا قد يؤدي إلى مشكلات ذات طابع مؤلم ، فعلى سبيل المثال قد يعلم طبيب ما أن مريضا لديه سيؤذي شخصا ما أو أنه سيتعرض هذا المريض للإيذاء من شخص آخر ، هذا يضع الطبيب في موقف صعب بخصوص ما إذا كان عليه أن يحافظ على السرية أو يبلغ السلطات المعنية لرفع الخطر المتوقع :إن أفضل وصف لهذا الاستدلال الذي قام به المتكلم هو أنه:

أ- تفكير جيد، إذ أن السرية أمر لا يمكن إذاعته ويجب المحافظة عليه.

ب- تفكير جيد، إذ أن هاتين القيمتين تتعارضان مع بعضهما إجمالا.

ج- تفكير سيئ لأنه في الواقع يختار الأطباء قيمة دون أخرى .

د- تفكير سيئ لأن القانون ينص بوضوح على أن حماية من الخطر هي الأكثر أهمية

١٥- افترض أنه كلما تساقطت الثلوج تصير الشوارع والأرصفة مبتلة وزلقة ، بناءا على هذا الافتراض أي من العبارات التالية يجب أن تكون صحيحة .

أ- إذا كانت الأرصفة والشوارع زلقة ومبتلة فإن الثلوج تتساقط .

ب- إذا لم تكن الثلوج تتساقط فإن الشوارع والأرصفة ليست زلقة .

ج- إذا كانت الأرصفة زلقة ولكن الشوارع جافة فإن الثلوج لا تتساقط .

د- إذا كانت الثلوج تتساقط فإن الأرصفة مبتلة والشوارع زلقة.

ه- إنها تثلج ، الأرصفة مبلولة والشوارع زلقة .

١٦- أقيمت مسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختيار الطالب المثالي وكانت النتيجة أن نال شريف أغلبية الأصوات ، بينما حصل الطلاب الآخرون على عدد أقل نسبياً من الأصوات .

الاستنتاجات المقترحة:

أ- الطلاب الآخرون غير صالحين للقيادة الطلابية .

ب- شريف هو أحسن الطلاب من الناحية العملية .

ج- شريف يحب جميع أفراد أسرته ويبادلونه الحب.

د- الطلاب الآخرون متفوقون علمياً وغير متفوقون اجتماعيا .

١٧- قال لك صديقك الذي لا يعمل معك في الشركة ، إن السبب الذي جعلك تطلب من موظفك أن يقدم استقالته من العمل سبب قوي فموظفك تنقصه الخبرة والقدرة على حفظ الملفات والسجلات ، كما تنقصه القدرة على الترتيب بدقة...كلام صديقك:

أ- ضعيف لأن صديقك لا يعرف ظروف العمل في شركتك.

ب- ضعيف لان صديقك لم يعط الفرصة لموظفك للدفاع عن نفسه .

ج- جيد ، لان إهمال موظفك في عمله قد يؤذي مصلحة الشركة .

د- جيد ، لأن موظفك تصرف على النحو غير اللائق الذي وصفه صديقك .

١٨- في يوم ما وأنت مديرا في أحد اقسام الشركة قمت بالطلب من أحد موظفي قسمك بتقديم استقالته ، فقال أخوك ذو العشرة أعوام "إنك إذا فعلت ذلك ستقع في مشاكل مع غيره من الموظفين وقد يقدمون استقالتهم تضامنا مع زميلهم ،وإذا لم تقيل موظفك ستقع في مشاكل مع رئيسك ، في كل الأحوال أنت واقع في مشاكل أولا وأخيرا ،إن النتيجة التي توصل له أخوك :

أ- ضعيف ، إذ من غير المتوقع أن يتفهم الوضع فتى في العاشرة من عمره .

ب- ضعيف ،إذ أنك لست متأكدا مما قد يقوم به الموظفون الآخرون .

ج- جيد، إذ لا خيارات أخرى تطرح نفسها.

د- جيد، لأن لديك خيار الاستقالة من عملك.

ملحق(٨)

اختبار التفكير الناقد بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب : الصف الأول الثانوي (   )

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :-

يقوم الباحث بإجراء بحث علمي بعنوان "تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية وقياس أثرها في التفكير الناقد والدافعية في مبحث الثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن ،استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص المناهج وطرق التدريس.

يُرجى منك التعاون في الإجابة عن فقرات الاختبار بقراءة الفقرة بعناية وتمعُّن، ثم اختيار أنسب البدائل التي تلي الفقرة بوضع إشارة (x) بورقة الإجابة، علمًا أنَّ الاختبار يتكون من (١٩) فقرة لكل منها أربع بدائل ،مع الانتباه أنَّ إجابتك ستُعامل بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وأن الوقت المخصص للإجابة (٦٠) دقيقة، مع الانتباه أن هذا الاختبار سيستخدم لأغراض الدراسة العلمية فقط وهو في موضع السرية ،لذا أرجو منك استغلال هذا الوقت مع ضرورة الإجابة عن جميع الفقرات ومراجعتها بعد الانتهاء منها.

مع شكري وتقديري

الباحث

اختبار التفكير الناقد

١- افترض أنَّ سامرًا قد ارتكب معصيةً ما ،وأنَّه قد شعر بندمٍ شديد ، ثم بعد مدة من الزمن، ارتكب المعصية نفسها، فشعر بندمٍ أكبر، وأصرَّ على التوبة . بناءً على ما سبق، افترض أنَّ سامرًا سيواجه نفس المعصية مرةً ثالثة فإنه من المتوقع :

أ- الوقوع بهذه المعصية .

ب- احتمال الوقوع بالمعصية .

ج- نادراً ما سيقع بالمعصية .

د- لن يقع بالمعصية .

٢- إذا كان كل من الأبوين قد ابتلاهما الله تعالى بمرض وراثي ، وأنَّ جيناتِ هذا المرض تنتقل من الآباء إلى الأبناء ، وفي حالة ولادة طفل لهما فإنَّ الاحتمالات المتوقعة لهذا الطفل تكون على النحو التالي: أنْ يكون هذا الطفل حاملاً للمرض تصل إلى خمسين بالمائة ،أما أن يكون مُصاباً للمرض فتصل إلى خمسٍ وعشرين بالمائة. افترض أنَّ الزوجين خالداً ومها قد أثبت الفحص الطبي أنهما حاملان لمرضٍ وراثي ، ويفكران في إنجاب طفل ، وأنَّ المعلومات السَّابقة الذِّكر صحيحة فإنّه من المتوقع أنْ :

أ- يكون طفلهما حاملاً للمرض و مصابًا به .

ب- بالرغم من احتمال الإصابة المرتفعة إلا أنَّه من المُمْكن أن يولد طفلهما سليمًا.

ج- سيفكر الزوجان بخطورة الموقف ويقرران عدم الإنجاب .

د- سوف يقرر الزوجان الانفصال.

٣- في ضوء الإحصائية التي قام بها أحد الأقسام في شركة ما لاختيار الموظف المثالي الأكثر قدرة على إقناع الزبائن حصل أحمد على أعلى الدرجات ، ما هو الاستنتاج الصحيح للفقرة السابقة بين العبارات الآتية ؟

أ- الموظفون لا يملكون القدرة على الإقناع .

ب- أحمد هو أفضل موظف قادر على إقناع الزبائن .

ج- أحمد يتعامل مع زملائه باحترام ولباقة فيحترمه زملاؤه ويحبونه.

د- الموظفون يمتلكون مهارات أخرى غير مهارة الإقناع.

٤- "المُنافقون يَكذبون " العبارة التي تحمل المعنى ذاته من بين هذه العبارات هي :

أ- إذا كان فلان مُنافقًا فهو كاذب .

ب- أي كاذب فهو منافق .

ج- هناك على الأقل منافق واحد يَعمد إلى الكذب .

د- جميع ما ذكر آنفًا يحمل المعنى نفسه .

٥- " ليس كل من يمتنع عن الانتقام لنفسه يُطلق عليه كاظمٌ للغيظ " أي العبارات تحمل المعنى نفسه للجملة السابقة؟

أ- لا أحد من الذين يمتنعون عن الانتقام لأنفسهم يمكن أن يُطلق عليهم كاظمين للغيظ.

ب- بعض الذين يَكظمون غيظهم ممن يمتنعون عن الانتقام لأنفسهم.

ج- الذين يَكظمون غيظهم هم ممن يمتنعون عن الانتقام لأنفسهم .

د- الكاظمون للغيظ ليسوا هم من يمتنعون عن الانتقام لأنفسهم .

٦- " المُسلم العَفيف هو الذي يكون لسانه ذاكرًا لربه مسبحًا بحمده ، مبتعدًا عن الفُحش والسَّب والبذاءة ، وبما أنَّ مهندًا يشتم زملاءه دائمًا،فإنَّ مهندًا لا يسمى عفيف اللّسان " افترض أنَّ هذه المعلومات صحيحة ،فإنَّ الاستنتاج الذي تم التَّوصل إليه:

أ- لا يُمكن أنْ يَكون خاطئًا.

ب- من المُرجح أنْ يكون صحيحًا ولكنْ يُمكن أن يكون خاطئًا.

ج- من المُرجح أنْ يكون خاطئًا ولكن يُمكن أنْ يكون صحيحًا.

د- لا يُمكن أنْ يَكون صحيحًا.

٧- افترض أنَّ زميلك قَدِم إليك ذات يوم ، وكنتَ قد وضعتَ هاتفك المحمول في غرفة الضيوف، وعندما خرج زميلك لم تجد هاتفك إلاّ أنك تعلم أنَّ زميلك شاب أمين صادق ، في مثل هذه الحالة من المُرجح أن:

أ- تَشك في زميلك وتطلب منه إرجاع الهاتف لأنَّه هو من أخذه.

ب- تتصل بالشرطة وتخبرهم بأن زميلك سرق هاتفك .

ج- تتصل بزميل آخر لك وتطلب منه النَّصيحة.

د- تبحث جيداً عن هاتفك وتبعد التفكير بأنَّ زميلك له علاقة باختفاء هاتفك .

٨- تمعَّن الخبر التالي عن إحدى الشِّركات " لقد تمَّ مؤخراً توظيف العديد من الفتيات في فروع الشِّركة "يمكن وصف الخبر بأنه يحتاج إلى :

أ- النتيجة ،وهي" أنَّ هذه الشِّركة ستقوم بأداء أفضل في السُّوق من خلال توظيف ذوي الكفاءات".

ب- النتيجة ، وهي "أنِّ إدارة الشِّركة أرادت تخفيض أجور العاملين الذكور من خلال توظيف الإناث لأنهنَّ يقبلنَ رواتبَ أقل" .

ج- المقدمة ،ونصها "الشِّركة تهدف إلى توظيف الجنس الأنثوي باستخدام الانجذاب الفطري لها للوصول إلى السُّوق".

د- المقدمة، ونصها " الشركة تهدف إلى تحقيق مبدأ المُساواة بين الجنسين "

٩- -إليك هذه القضية " زيد أقل إنفاقًا للمال من عمر ، ومعن أقل إنفاقًا للمال من زيد ، ولكن سعدًا أقل إنفاقًا للمال من معن ،وعليه فإنَّ معنًا أقل إنفاقًا للمال من سيف" مفترضًا صحة كل المقدمات المنطقية ما هي المقدمة الخاطئة من هذه المقدمات.

أ- زيد أكثر إنفاقًا للمال من سيف .

ب- عمر أكثر إنفاقًا للمال من سيف .

ج- سيف أكثر إنفاقاً للمال من زيد .

د- سيف أكثر إنفاقًا للمال من سعد .

١٠ -افترض أنَّ نسبة التَّبرج قد زادت في بداية القرن الحالي وبالمقابل قلت نسبة الالتزام باللِّباس الشَّرعي بسبب انتشار الموضات الغربية ، وفي الفترة نفسها ازادت نسبة ارتكاب الفاحشة ، هاتان الحقيقتان تثبتان أنَّ التبرج هو أحد أسباب ارتكاب الفاحشة ،إنَّ أفضل تقييم لهذا الخبر هو أنَّه يدل على تفكير:

أ- جيد ، لأن التَّبرج مثير للشهواتِ مما يؤدي إلى ارتكاب الفاحشة .

ب- جيد ، لكن ارتكاب الفاحشة قد يكون لأسباب أخرى بالإضافة للتَّبرج .

ج- تفكير سيئ ، لأنه قد ازدادت نسبة الإقبال على الزواج بالفترة نفسها وهذا لا يثبت أنَّ الزواج الشرعي سببٌ للفاحشة .

د- سيئ لأن التَّبرج قضية شخصية لا علاقة لها بارتكاب الفاحشة .

١١-خالد شاب يُطلق بصره يُمنة ويُسرة إلى ما حرَّم الله تعالى، وبعد أنْ سمع عن أهمية غضِّ البصر وفوائده قرر غض بصره وقد التزم به، وأصبح يشعر براحة نفسية وطمأنينة قلبية وأنه أقرب إلى الله تعالى ، وعندما فكر فيما حصل له قرر أن بإمكانه أن يحول ما يشعر به من ضيق وغم وهم إلى راحة نفسية وطمأنينة قلبية ،كلما غض بصره . إنَّ أفضل تقييم لما استنتجه خالد هو أنَّه نتيجة :

أ- غير مقبولة ، لأنَ كونه يشعر بالراحة النفسية والطمأنينة القلبية لا يعني أنه مرتاح فعلاً.

ب- غير مقبولة، لأن الشعور بالراحة النفسية والطمأنينة القلبية قد يكون بسبب غضِّ البصر أو عدمه .

ج-مقبولة ، فخالد شاب يافع في مقتبل عمره فهو غير مدرك لحقيقة مشاعره، لا يستطيع أنْ يحدد السبب الحقيقي لتلك الراحة النفسية .

د- مقبولة ، لأن غضَّ البصر سبب للإيمان الذي يبعد الإنسان عن التفكير بالحرام مما يولد لدى المسلم راحة نفسية .

١٢-يقول الرسول - صلى الله عليه وسلم - " لا يُؤْمنُ أحدكُمْ حتَّى يُحبَّ لأخيهِ ما يُحبُّ لنفسه " ما هو التَّفسير الأفضل لهذا الحديث الشَّريف من بين التفسيرات التالية ؟

أ- هناك مسلم يُحب لأخيهِ ما يحبُّ لنفسه .

ب- هناك شخص يُحبُّ لأخيهِ ما يُحبُّ لنفسه ولكنَّه ليس بمُسلم .

ج- جميع المُسلمين يحبون لإخوانهم ما يُحبون لأنفسهم .

د- ليس كل المُسلمين يُحبون لإخوانهم ما يُحبون لأنفسهم .

١٣-" لا داعي للقلق يا شادي سوف تجدُ الفتاة التي تحافظ عليك وعلى بيتك ،فأنتَ شاب عفيفٌ عن الحرام، أليس كذلك ؟وكل من عفَّت نفسه عن الحرام رزقه الله بمن تَعفَّ نفسها، فالطَّيبون للطَّيبات " على فرض أنَّ جميع العبارات السابقة صحيحة فإنَّ النتيجة التي تمَّ التوصل إليها :

أ- لا يُمكن أن تكون خاطئة .

ب- من المٌرجح أن تَكون صحيحة ولكن يُمكن أن تَكون خاطئة .

ج- من المُرجح أن تَكون خاطئة ولكن يُمكن أن تَكون صحيحة .

د- لا يُمكن أن تَكون صحيحة .

١٤-افترض أنَّ هناك دراسة أُجريت على طلاب مدرسة ثانوية خاصة بالذكور ،حول مشاهدة الأفلام الإباحيِّة وقد وُجد أن خمسًا وسبعين بالمائة من عينة الدراسة ممن يشترون هذه الأفلام يُعانون من الشعور بالقلق والتوتر النَّفسي الذي يصل إلى الكآبة ،على افتراض أنَّ هذه الدراسة صحيحة فإنَّ هذه المعلومات تؤكد :

أ- أنَّ هناك علاقة تربط بين مشاهدة الأفلام الإباحيَّة والإصابة بالقلق والتَّوتر النفسي الذي يصل إلى الكآبة.

ب- تَتسبب مشاهدة الأفلام الإباحيَّة بالإصابة باضطرابات عَصبية تؤدي إلى الإصابة بالقلق والتَّوتر النفسي الذي يصل إلى الكآبة .

ج- لدى الباحث سبب شخصي يدفعه لإثبات ضرورة منع المراهقين من متابعة الأفلام الإباحيَّة .

د- أنَّ قوانينَ بيع وحيازة هذه الأفلام هي السبب الرئيس التي تؤدي إلى الإصابة بالقلق والتَّوتر النفسي الذي يصل إلى الكآبة.

١٥-كتمان الأسرار جزء من العلاقة بين الصَّديق وصَديقه لكن حماية النَّاس من أذى خطير مهمة أيضا ، لا يستطيع أحد أنْ يقول أيُّ القيمتين أكثر أهمية ، وهذا قد يؤدي إلى مُشكلات ذات طابع مؤلم ، فعلى سبيل المثال قد يعلم شخصٌ أنَّ صديقه سيؤذي شخصاً ما ،أو أنَّ هذا الصديق سيتعرض للإيذاء من آخر هذا يضعك في موقف صعب بخصوص ما إذا كان عليك أنْ تحافظ على كِتمان الأسرار أو أنْ تبلغ والديه لرفع الخطر المتوقع ،إنَّ أفضل وصف لهذا الاستدلال هو أنَّه :

أ- تفكير جيد ،إذ أنَّ كتمان الأسرار أمر لا يُمكن إذاعته ويجب المُحافظة عليه .

ب- تفكير جيد ،إذ أنَّ هاتين القيمتين تَتعارضان مع بعضهما البعض إجمالاً.

ج- تفكير سيئ ، إذ أن يختار الشخص قيمة من القيمتين.

د- تفكير سيئ ؛ لأنَّ القانون ينص بوضوح على أنَّ حماية الناس من الخطر هي الأكثر أهمية.

١٦-افترض أنَّه كلما زادت القناعة لدى المُسلم زاد الصِّدق والأمانة في المجتمع ، بناءً على هذا الافتراض أي من العبارات التالية يجب أن تكون صحيحة ؟

أ- إذا كان هناك صدق وأمانة ،فإنَّ هناك قناعة .

ب- إذا لم يكن هناك قناعة، فإنَّ الصدق والأمانة غير موجودين.

ج- إذا كانت الأمانة موجودة والصِّدق غير موجود، فإنَّ القناعة غير موجودة.

د- إذا كان هناك قناعة، فإن الصِّدق موجود والأمانة موجودة .

١٧-أقيمت مُسابقة بين مجموعة من الطلاب لاختيار الطالب الأكثر خدمةً لزملائه، وكانت النتيجة أنْ نال شريف أغلبية الأصوات ، بينما حصل الطلاب الآخرون على عدد أقل نسبياً من الأصوات ما الاستنتاج الصحيح لهذه الجملة من بين العبارات الآتية ؟

أ- الطلاب الآخرون غير صالحين للخدمة الاجتماعيَّة .

ب- شريف هو أحسن الطلاب من ناحية الخدمة الاجتماعيَّة .

ج- شريف يحبُّ جميع أفراد أسرته ويبادلونه الحب.

د- الطلاب الآخرون متفوقون علميًا وغير متفوقين اجتماعيًا .

١٨-قال لك صديقك الذي لا يسكن معك بالبيت، إنَّ السبب الذي جعلك تطلب من زميلك مغادرة السَّكن ويجد مكانًا آخر سببٌ قوي ؛ فزميلك تَنقصه القدرة على التنظيم والترتيب وينقصه الشعور بضرورة الاهتمام بالنظافة ....كلام صديقك :

أ- غير مقبول، لأن صديقك لا يسكن معك ولا يعرف ظروف زميلك داخل البيت .

ب- غير مقبول، لأنَّ صديقك لم يعطِ الفرصة لزميلك للدفاع عن نفسه .

ج- مقبول ، لأن إهمال زميلك في التنظيم والترتيب والمحافظة على نظافة البيت قد يُصيبك بالتوتر والقلق الذي يصل إلى الكآبة .

د- مقبول، لأنَّ زميلك تصرف على النحو غير اللائق الذي وصفه صديقك .

١٩-في يوم ما رأيتَ أحد أصدقائك يقوم بالتَّدخين، فقمت بالطَّلب منه أنَّ يبتعد عن التدخين، لكنَّه أصرَّ عليه ،فطلبتَ منه بعد ذلك أنْ تكون علاقتكما رسمية ،وأنْ يقلل القدوم إليك على البيت ، فقال لك أخوك ذو العشرة أعوام ." إنَّك إذا فعلتَ ذلك ستقع في مشاكل مع أصدقائك ، وقد يقومون بمقاطعتك تضامناً مع زميلهم ،وإذا لم تطلب من زميلك التقليل من علاقته بك فقد يؤثر عليك ويؤثر على سمعتك، في كل الأحوال أنتَ واقعٌ في مشاكل أولاً وأخيراً ، إنَّ النتيجة التي توصَّل لها أخوك :

أ- غير مقبولة ، إذ من غير المُتوقع أن يَتفهم الوضع فتى في العاشرة من عمره .

ب- غير مقبولة ، إذ إنك لست متأكداً مما قد يقوم به زملاؤك الآخرون .

ج- مقبولة، إذ لا خيارات أخرى تطرح نفسها.

د-مقبولة ، لأن خيار الابتعاد عن زميلك قضية شخصية وحرية شخصية ترجع لك.

ملحق (٩)

المحكمون الذين شاركوا في تحكيم اختبار التفكير الناقد

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	دكتوراه/ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
د.محمد عباس	دكتوراه/ علم نفس تربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
د. أحمد الكيلاني	دكتوراه /مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	جامعة العلوم الإسلامية
د. إبراهيم حماد	دكتوراه /مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	الجامعة الأردنية
د. أمية باكير	دكتوراه / مناهج وطرق تدريس/ الطفولة	الجامعة الأردنية
د . مظهر عطيات	دكتوراه/ قياس وتقويم	جامعة البلقاء
د. عودة أبو سنينه	دكتوراه/ مناهج وطرق تدريس/ الدراسات الاجتماعية	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
د.موفق كفاوين	دكتوراه /مناهج وطرق التدريس التربية الإسلامية	مشرف تربية إسلامية/ عمان الرابعة/ لواء ماركا
عبد الناصر حشمة	ماجستير/مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	مشرف تربية إسلامية/ عمان الثانية / لواء الجامعة
طه الزبيدي	بكالوريوس/ لغة عربية	مدرسة البراء بن مالك/ عمان الخامسة
محمود الثوابية	ماجستير/ شريعة	مدرسة البراء بن مالك/ عمان الخامسة

ملحق (١٠)

مفتاح الإجابة على فقرات اختبار التفكير الناقد

رقم السؤال	رمز الإجابة الصحيحة
١-	ب
٢-	أ
٣-	ب
٤-	د
٥-	ج
٦-	أ
٧-	د
٨-	د
٩-	ج
١٠-	أ
١١-	د
١٢-	ج
١٣-	ب
١٤-	أ
١٥-	أ
١٦-	أ
١٧-	ب
١٨-	أ
١٩-	ج

ملحق (١١)

مقياس الدافعية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج وطرق التدريس

عزيزي الطالب: الصف الأول الثانوي(   )

تحية طيبة وبعد:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى دافعيتك نحو مبحث الثقافة الإسلامية، ويتكون المقياس من (٢٨) فقرة، يُرجى منك التعاون في الإجابة عن فقرات المقياس بوضع إشارة (X) أمام العبارة التي تنطبق عليك كما هي محددة (دائما ،غالبا ،أحيانا ،نادرا،أبدا)،وعدم وضع أكثر من إشارة للفقرة ، علماً بأنَّ الوقت المخصص للإجابة هو (٤٥) دقيقة، مع الانتباه أنَّ إجابتك ستُعامل بسرية تامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة؛ لذا أرجو التعبير عن رأيك بكل حرية، وبتمهل دون تسرع، وتأكد من أنَّ إجابتك في ورقة الإجابة أمام الفقرة المحددة ، وعدم ترك فقرة دون إجابة ، مع مراجعتها بعد الانتهاء.

وفيما يأتي مثال توضيحي لبيان طريقة الإجابة :-

الفقرة	الإجابة				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أسعى جاهداً لتحقيق طموحاتي					X

* هذه الإجابة تعني أنك لست طموحاً(أي أنَّ المتضمن في الفقرة لا ينطبق عليك إطلاقاً)

مع شكري وتقديري   الباحث

مقياس الدافعية نحو مبحث الثقافة الإسلامية

الرقم	الفقرة	الإجابة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١-	أحرص على أداء واجب مبحث الثقافة الإسلامية في الموعد المحدد.					
٢-	أبذل قصارى جهدي في دروس المبحث لأكون من المتفوقين بين زملائي.					
٣-	احتاج إلى التذكير في تأدية واجبات مبحث الثقافة الإسلامية.					
٤-	أبذل المزيد من الجهد عندما أحصل على درجة منخفضة في مبحث الثقافة الإسلامية .					
٥-	لا أميل إلى المشاركة في المسابقات الدينية.					
٦-	أحرص على وضع خطة لأتفوق في مبحث الثقافة الإسلامية.					
٧-	أبذل جهدي للتغلب على جميع الصعوبات التي تعترض نجاحي في مبحث الثقافة الإسلامية.					
٨-	أشعر أن تحقيق النجاح في مبحث الثقافة الإسلامية أمر صعب.					
٩-	واثق من النجاح في مبحث الثقافة الإسلامية.					
١٠-	لا أحاول الإجابة عن الأسئلة الصعبة التي يطرحها معلم الثقافة الإسلامية.					
١١-	أرغب في الاستزادة من موضوعات الثقافة الإسلامية.					
١٢-	أشعر بالسعادة عندما أنجز واجبًا طُلب مني في المبحث.					
١٣-	لا أستمر في حل الواجبات التي تستغرق مجهوداً كبيراً.					
١٤-	أعلم أنني إذا لم اهتم بمبحث الثقافة الإسلامية فسوف أواجه صعوبات مستقبلية.					
١٥-	لا أبدأ بمذاكرة المبحث من غير أن يُطلب مني أحد ذلك.					
١٦-	أطلب من زملائي شرح موضوعات الثقافة الإسلامية التي أتغيب عنها					
١٧-	لا أتابع أحكام الشريعة الإسلامية في المسائل المُستحدثة .					
١٨-	لا أضع جدولاً لدراسة مبحث الثقافة الإسلامية في فترة الامتحانات للالتزام به.					
١٩-	أرغب في حل المشكلات التي قد تصادفني في المبحث مهما استغرق ذلك من وقت طويل.					
٢٠-	استمتع بوجودي مع زملاء يتساوون معي في قدراتهم في مبحث الثقافة الإسلامية.					
٢١-	أؤمن بأن النجاح في المبحث يعتمد على الحظ.					
٢٢-	أشعر بالهمِّة والنشاط من بداية حل واجب الثقافة الإسلامية إلى نهايته..					
٢٣-	أرتب واجبات مبحث الثقافة الإسلامية حسب أهميتها حتى أستطيع إنجازها.					

-٢٤	أقيم إنجازي بعلاماتي التي أحصل عليها في المبحث.					
-٢٥	أترك واجبات مبحث الثقافة الإسلامية التي أجد صعوبة في حلّها .					
-٢٦	لا أقوم بحل الواجبات الإضافية في مبحث الثقافة الإسلامية مكتفياً بالوظيفة الأساسية.					
-٢٧	أبذل جهدي في الاستعداد لامتحان مبحث الثقافة الإسلامية.					
-٢٨	لا أستمر في دراسة مبحث الثقافة الإسلامية إذا كانت علاماتي في المبحث متدنية					

ملحق (١٢)

المحكمون الذين شاركوا في تحكيم المقياس

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	دكتوراه/ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
أ.د سامي ملحم	دكتوراه/ علم نفس تربوي	عمان العربية للدراسات العليا
د. إبراهيم حماد	دكتوراه /مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	الجامعة الأردنية
د. محمد عباس	دكتوراه/ علم نفس تربوي	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
د. أحمد الكيلاني	دكتوراه / مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	جامعة العلوم الإسلامية
د.حيد ظاظا	دكتوراه /قياس وتقويم	الجامعة الأردنية
د.رفعت الزعبي	دكتوراه/علم نفس تربوي	الجامعة الأردنية
د. أمية باكير	دكتوراه / مناهج وطرق تدريس / الطفولة	الجامعة الأردنية
د. عوده أبو سنينه	دكتوراه / مناهج وطرق تدريس/ الدراسات الاجتماعية	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
د.موفق كفاوين	دكتوراه /مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	مشرف تربية إسلامية/ عمان الرابعة/ لواء ماركا
عبد الناصر حشمة	ماجستير/مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	مشرف تربية إسلامية/ عمان الثانية /لواء الجامعة
منذر مازن	دكتوراه/ تفسير	مدرسة رشيد طليع/ عمان الثانية/ لواء الجامعة

ملحق (١٣)

كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيـــة و التعليـــم

مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة / محافظة العاصمة

الرقم : ٧/١٣/٥٦٦٦
التاريخ : ٦/٦/١٤٣٤
الموافق : ١٦/٤/٢٠١٣

مديري المدارس و مديراتها

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يقوم الطالب رامي نعيم مصطفى عطيه من طلبة برنامج دكتوراه المناهج و التدريس في الجامعة الأردنية بإعداد أطروحة بعنوان " تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الإخلاقية الإسلامية و قياس أثرها على التفكير الناقد و الدافعية " ، وذلك استكمالاً لمتطلبات للحصول على درجة الدكتوراه ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة دراسته على طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس .

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له ، على أن لا يتعارض ذلك مع الحصص الدراسية وأن يتم مطابقة أداة الدراسة المطبقة مع أداة الدراسة المرفقة .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/ مدير التربية والتعليم

د. سيف المجالي
مدير الشؤون التعليمية والفنية

ـــ نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
ـــ نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي
ـــ نسخة / كاتب الإشراف
ـــ نسخة / الديوان

م.ر 4/15

هاتف : ٤٦٤٦٣٠٤ ، فاكس: ٤٦٣٧٨٤٤ ، ص.ب ٩٦٢٥٢٠ المدينة الرياضية ، الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN٢/index.htm

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١١/١/٨/٤٠٧٨
الرقم الآلي: ٢٤١٤٠٨
الموافق: ٢٠١٢/١٠/١م

عطوفة مدير مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " رامي نعيم مصطفى عطيه " من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس في الجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة بعنوان : -

" تصميم وحدة تعليمية مستندة إلى القيم الأخلاقية الإسلامية وقياس أثرها على التفكير الناقد والدافعية "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على طلبة الصف الأول الثانوي في مدرسة ذوقان الهنداوي/عمان الثانية.

وأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور اعلاه لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على رسالته هو الدكتور " حامد طلافحه ".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

هاتف ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي ٢١١٢٠ فاكس ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

DESIGNING AN INSTRUCTIONAL UNIT BASED ISLAMIC VALUES AND MEASURING IT'S EFFECT ON CRITICAL THINKING AND MOTIVATION ISLAMIC EDUCATION AMONG FIRST SECONDARY GRADE STUDENTS IN JORDAN

By

Rami Naim Mustafa Atiyeh

Supervisor

Dr. Hamed Talafha

ABSTRACT

The current study aimed at designing an instructional unit based on Islamic ethical values and measuring it's effect on critical thinking and motivation in Islamic Education among first secondary grade students in Jordan.

A quasi experimental design of two groups (control and experimental) was used. Two sections (A, B) were selected randomly, section A with (28) students as experimental group taught by the instructional unit based on based on Islamic ethical values. Section B with (25) students was a control group taught by traditional instructional unit, so the study consisted of (53) students.

To achieve the study goals, four instruments were used, the first instrument is a list of the most amenable Islamic. The second instrument is an instructional unit was prepared due Islamic ethical values. The third instrument is a test of California critical thinking. The fourth instrument is

a scale of motivation. Validity and reliability were achieved and were found suitable for study purposes.

The results showed that there is a significant difference at (α=0.05) in improving critical thinking skills (analysis, induction, deduction, inference and evaluation) in favor of the instructional unit based on Islamic ethical values. Also the results showed that there is a significant difference at (α=0.05) in improving motivation in favor of the instructional unit based on Islamic ethical values.

In the light of the study results, a set of recommendations were derived.